N°6-Mars 2007

Le point sur...

Observatoire de l'enfance en France

SUITE DES ACTES DES SECONDS ENTRETIENS DE LA PETITE ENFANCE

LA NOTION D'EXPLOIT DANS LA PETITE ENFANCE

Mireille BRIGAUDIOT

Maître de conférences – IUFM de Versailles

Sommaire

Introduction : qu'est-ce qu'un exploit quand on a entre 0 et 6 ans ?

I. L'exploit pour se construire et construire son langage : de quelques mois à 3-4 ans

I.1. Etre reconnu comme agent

I.2. Les « facettes » du sujet-enfant ; exploit / bêtise

I.3. Etre autonome en disant « je »

II. L'exploit pour grandir, apprendre et être conscient de ses progrès : de 2 à 6 ans

II.1. Savoir qu'on grandit en prospective et savoir qu'on a grandi en rétrospective

II.2. Savoir qu'on apprend et savoir qu'on a appris, à l'école

En conclusion

Lettre de l'observatoire de l'enfance en France www.observatoiredelenfance.org www.observatoiredelenfance.org
3, square Max Hymans 75748 PARIS Cédex 15 Tél : 01 43 27 49 40 Fax : 01 43 27 49 42 contact@observatoire-enfance.org

Introduction : qu'est-ce qu'un exploit quand on a entre 0 et 6 ans ?

J'ai demandé à une dizaine de parents ayant des enfants âgés de 6 mois à 6 ans et à des éducateurs de jeunes enfants (auxiliaires de puériculture, maîtresses de maternelle) si leurs bébés, leurs jeunes enfants ou élèves faisaient (ou s'ils se souviennent qu'ils avaient fait) des exploits. Comment réagissent-ils? Ils réfléchissent, demandent « *qu'est-ce que vous entendez par exploit ?* », puis répondent majoritairement « *non, je ne vois pas ».*

Mais quand on leur demande *« est-ce que ça vous est arrivé de dire « bravo ! » à un petit ? »,* là ils répondent « *oh oui souvent* » ou bien « *oh tout le temps !* »… Et ils donnent ensuite des exemples : « *quand il arrive à attraper quelque chose, quand il arrive à manger en tenant sa cuillère, quand il réussit une pile de cubes très haute* », et plus rarement *« quand il disait des mots d'enfants incroyables comme 'je suis affamé de boire' pour dire qu'il avait soif»…*

→ Première proposition, il y a « exploit » et « exploit »

Essayons d'interpréter le fait que les adultes interviewés ne voient pas ce qui pourrait être considéré comme exploit dans les comportements des enfants dont ils s'occupent.

La seule maman qui m'ait répondu affirmativement, a évoqué une scène où sa fillette essayait d'ouvrir une fenêtre alors que c'était au-dessus de ses forces et qu'elle déployait des efforts hors du commun. Pour nous adultes, un exploit reste « une action remarquable dépassant les limites ordinaires de l'homme », comme le définit le dictionnaire[1]. Et on peut penser que les adultes s'occupant de jeunes enfants les voient tous, en quelque sorte, comme « ordinaires », en tout cas pas « hors du commun ».

Je propose de déplacer cette représentation pour défendre l'idée d'une **notion d'exploit chez un petit en tant qu'«action remarquable dépassant ses propres limites à un certain moment de son propre développement ».** C'est tout simple, il suffit de prendre le point de vue d'une communauté de petits, par exemple des enfants de 10 à 15 mois : si on pouvait leur demander leur avis, ils considèreraient, à coup sûr, que ceux qui marchent sont auteurs d'exploit. C'est une question de relativité des « limites » chez les sujets envisagés.

→ Deuxième proposition, des « bravos » délimités à tous les bravos mérités

On remarque dans les scènes de « bravo » évoqués par nos interlocuteurs qu'il s'agit majoritairement d'**exploits moteurs dans la toute petite enfance** (le plus tardif de notre liste se situe à 2;08 quand l'enfant est monté sur son vélo). D'ailleurs, les actions mentionnées par ces adultes sont presque toujours présentées dans l'ordre chronologique des étapes d'autonomie motrice (attraper, empiler, manger, marcher…). Deux questions se posent donc : pourquoi les scènes évoquées ne concernent-elles jamais des enfants de plus de 3 ans? Et pourquoi ne concernent-elles pratiquement que des conquêtes motrices? Tout se passe comme si les bravos ne pouvaient concerner que des conquêtes qui « se voient », dont un public même non-proche de l'enfant peut prendre acte. Tout se passe aussi comme si seuls les premiers progrès (6 mois – 2 ans ?) méritaient des bravos.

Nous proposons **d'élargir qualitativement et temporellement la notion d'exploit à d'autres bravos**. On dira que lorsqu'un enfant montre, d'une manière ou d'une autre, qu'il dépasse en quelque sorte ses acquis -qu'il ait quelques mois ou 6 ans- il mérite un bravo. En tant que marque langagière d'approbation, de félicitation et d'encouragement, le bravo inscrit alors fortement la position de l'adulte éducateur, au sens étymologique du mot « éduquer » = conduire, mener, c'est-à-dire montrer le progrès. Nous allons voir que c'est une des fonctions de l'exploit.

[1] Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française, 1992

Je vais présenter ces fonctions de l'exploit sous forme chronologique pour la clarté du propos, mais les deux périodes d'âge indiquées (de quelques mois à 3 – 4 ans et de 2 à 6 ans[2]) sont indicatives et se chevauchent. D'autre part, lorsqu'une fonction démarre, elle a le plus souvent des incidences sur d'autres aspects.

I L'exploit pour se construire et construire son langage : de quelques mois à 3 ans

I.1. Etre reconnu comme agent

Commençons par analyser ce qui fait que nos interviewés n'évoquent que les exploits moteurs.

Les tous petits s'intéressent énormément à ce qui bouge au-dessus de leur lit. Les recherches, très nombreuses sur cette question, ont montré à quel point ils apprennent dans ces moments d'attention forte. Ils vont, entre autre, essayer de provoquer une suite de ces mouvements auxquels ils assistent. L'exemple le plus connu est le bébé qui bouge la tête pour remettre son mobile en mouvement. Car au départ, il n'a pas ce qu'on appelle une « théorie de l'esprit »[3] : il ne sait pas consciemment que les humains pensent, croient, ressentent, veulent et provoquent. Il vit dans un monde de changements, en quelque sorte, magiques, externes à lui-même. On a, chez Piaget, de nombreux exemples de cette ignorance de « l'origine humaine d'effets ». Il les cite à propos de l'imitation. Il décrit par exemple L. à 13 mois :

« Elle est assise dans son berceau. Je tiens ma bicyclette, et la fais aller et venir, parallèlement à la longueur du berceau. L., très intéressée par ce mouvement, commence par le faire continuer en poussant elle-même la selle. Puis elle se penche pour voir ce qui se passe, regarde à terre comme pour comprendre le mouvement et finalement se balance lentement en avant et en arrière, sur le même rythme que celui de la bicyclette (maintenant immobile). »[4]

Cette observation montre que la fillette ne maîtrise pas l'origine du mouvement de l'objet. Dans un premier temps, elle pousse le vélo mais, au lieu de continuer à agir sur l'objet, elle recherche la cause du mouvement dans le monde physique. En effet, elle semble s'interroger sur le fait que le vélo bouge alors que le sol est fixe. Ne comprenant pas, elle finit par imiter corporellement le mouvement pour le causer. Elle prend bien acte d'un mouvement, mais comme s'il appartenait au monde physique qui l'entoure et elle veut le retrouver en le mimant : c'est l'effet qui est imité, pas la cause. On remarquera son âge, 13 mois, elle est encore au début de son statut **d'enfant – agent**.

Prenons un second exemple un peu plus tard. Guillaume a 21 mois. Il joue avec des plots de couleur à enfiler sur une plaque[5].

[2] Ces deux périodes « tuilées » correspondent aux deux manières d'apprendre et aux deux modes d'interaction que j'ai présentés lors des 1ères journées de l'Observatoire de la petite enfance. *Petite Enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*, N. Geneix & L. Chartier coord., ESF, 2007.
[3] Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P., Comment pensent les bébés?, Editions Le Pommier, 2005.
[4] Piaget J., La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1945.
[5] extrait de la thèse « Acquisition du langage : les premiers mots », M. Brigaudiot & C. Nicolas, Direction Antoine Culioli, Paris 7, 1990, non-publiée.

M (tend un plot rouge à G)

G – *cor!* (enfile)

M – (tend un autre plot rouge) *un rouge* ?

G – (en prend un autre)

M – *orange ?*

G – *oh ! ranran* (regarde le plot qu'il tient)

M – *oui il est orange le champignon*

G – (enfile)

M – *bravo !!* (applaudit)

G – *encoeur !* (cherche un plot et l'enfile) *vava !!!!*

M – *oui, bravo ! que tu es grand !*[6]

Au début de cet extrait, il est question d'objets du monde et la mère en évoque les couleurs. Alors qu'à la fin de la scène, en disant « *bravo* !», le discours porte sur l'enfant. Il est reconnu comme sujet qui est à l'origine d'une action réussie. En psycholinguistique, on parle d'**agentivité** pour désigner cette capacité à être une cause agissante, un déclencheur d'effets. Cette notion nous éclaire sur la forte prise en compte par les adultes des progrès moteurs chez l'enfant. D'une part, ce bravo verbalisé signe une étape vers l'autonomie motrice, recherchée par les parents. Mais si ce bravo accompagne d'abord les exploits moteurs c'est sans doute parce que ce sont les seuls qui mobilisent entièrement **l'enfant lui-même** à cette époque-là de la vie**.** Il est alors explorateur des effets de son propre corps sur les choses du monde parce que tout progrès en ce domaine lui donne envie de recommencer et il devient « être qui veut et qui peut », c'est-à-dire sujet[7].

Or cette suite d'effets sur l'enfant lui-même est moins évidente qu'il n'y paraît, parce que ça ne va pas de soi, pour un jeune enfant, de se sentir agent. Nous allons le voir dans les exemples qui suivent.

I.2. Les facettes du sujet-enfant : exploit / bêtise

Les tout petits, on le sait, poussent comme des champignons, mais grâce aux adultes aimants qui leur adressent du langage. Ils écoutent ces musiques portées par la langue, s'en ressaisissent, réinventent cette langue pour, peu à peu, parler leur langue de bébé. Dans le langage que leur adressent les mères[8], plus de la moitié des énoncés évoquent l'enfant lui-même, ce qu'il veut, ce qu'il fait, ce qu'il ressent. Cette particularité du langage maternel dans les deux premières années est décisive pour la manière dont va se construire le sujet enfant. On dit **« self »** chez les anglo-saxons pour renvoyer à cette image non-consciente de soi, qui fait qu'une personne devient un sujet pensant, ressentant, s'exprimant, désirant.

[6] La recherche citée montre que « *cor* » et « *encoeur* » sont des prononciations de « *encore* », et « *vava* » est le signifiant de l'enfant pour « *bravo* ».

[7] C'est la proposition que fait James Russell (Agency, its role in mental development, Erlbaum, 1996) :
(1) il y a une relation entre l'habileté corporelle et la volonté de faire,
(2) c'est seulement dans ces expériences motrices que l'enfant voit « immédiatement » les effets de sa propre maîtrise,
(3) la relation entre (1) et (3) permet la construction d'un sujet qui veut, qui peut, et qui sait qu'il peut.

[8] « mères » étant entendu ici comme tout partenaire qui entretient une relation privilégiée avec un jeune enfant.

Pour devenir quelqu'un qui, en quelque sorte, prendra un jour sa vie en charge, le bébé d'homme a besoin de se sentir sujet et de se voir reconnaître en tant que sujet. Dans cette sphère décisive pour le reste de la vie, les scènes de « bravo » vont jouer leur rôle. On comprendra qu'en étant reconnu comme agent dans l'instant présent, on est aussi reconnu comme « capable de », d'une manière générale.

Cela explique le fait que les enfants disent « *bravo !!* », avec une vraie exclamation, pour accompagner leurs propres exploits. On en a un exemple dans le corpus de Guillaume, on en a maints exemples dans des corpus d'acquisition d'autres langues. Et il s'agit d'un scénario :

- la verbalisation, souvent doublée d'applaudissements, a lieu au moment même de l'achèvement de l'action,

- l'enfant sourit, comme fier de lui,

- puis il tourne la tête vers l'adulte pour vérifier qu'il ne s'est pas trompé, qu'il s'agit bien d'un exploit.

- Si l'adulte approuve le « bravo », l'enfant essaie souvent de réitérer l'action.

On voit donc qu'il y a doute chez le sujet enfant et que seule la validation de l'adulte ouvre à une suite de l'aventure.

Mais un enfant se construirait sans doute bien mal s'il ne recevait que des applaudissements toute la journée. Il a besoin aussi de se voir moins performant dans le regard de l'adulte, et même parfois, **décevant**. Il va lui arriver ainsi de rater, de provoquer un petit drame, de renverser quelque chose, de faire mal au chat, etc. Son entourage va alors lui adresser un « *ah non ! c'est pas bien ! je suis pas contente ! il faut pas faire ça !* »… Ainsi, l'alternance de miroirs de type « *capable d'exploit vs capable de bêtise* » va l'aider à admettre, comprendre, qu'il est sujet unique à travers les différentes facettes qu'il peut présenter de lui. Là se joue la construction du self, de manière non-consciente ou peut-être pré-consciente.

On a des traces de ce cheminement, par exemple lorsque Guillaume, durant le même enregistrement, n'arrive pas à enfiler un nouveau plot et dit « *vavo, non !* » (= bravo non), comme pour se dire à lui-même qu'il n'y a pas exploit. Ici c'est peut-être pré-conscient car ça veut dire «*je ne peux pas dire bravo à propos de ce que je viens de faire*». C'est aussi plus référentiel, c'est-à-dire plus neutre que lorsque c'est un adulte qui le prononce. C'et en quelque sorte une dénomination avec zone complémentaire de type 'ce qui s'appelle bravo' vs 'ce qui ne s'appelle pas bravo'.

Par ailleurs, cette construction de sa propre image de lui-même, à travers des facettes différentes, va permettre à l'enfant de dire « *je* », en tant qu'énonciateur à part entière[9]. Voyons donc en quoi ces « bravos » ouvrent les portes du langage.

[9] Morgenstern A., Un JE en construction, Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant, Ophrys, collection Faits de langue, 2006.

I.3. Etre autonome en disant « *je* »

Dire « **je** » c'est prendre en charge ce qu'on a à dire, se sentir autonome dans la prise de parole. Ce n'est pas le hasard si l'acquisition de « *je* » prend du temps : nombreux sont les enfants qui font leurs premiers essais de première personne grammaticale vers 2 ans (« *veux y aller* ») et n'utilise « *je* » dans son emploi canonique de la langue adulte que vers 3 ans et quelques mois. Durant cette période d'acquisition, certains enfants passent par une curieuse étape, très courte, durant laquelle ils emploient « *tu* » ou « *il / elle* » pour parler d'eux. La recherche montre que ces énoncés, **valant « *je* »,** sont tous des sortes d'échos de ce que les enfants ont entendu dans la bouche des adultes et qui leur était adressé à propos d'une de ces facettes « exploit / bêtise » que nous venons d'évoquer.

Voici ces énoncés en « *tu* » pour « *je* » chez Guillaume et chez Juliette, les deux enfants étudiés dans notre thèse :

Guillaume	Juliette
« *bravo tu marches !* », en avançant en équilibre sur un chemin de briques	« *oh t'abîmes* » en voyant le livre qu'elle a déchiré
« *tu traverses pas !* » en arrivant à la limite d'un trottoir en ville	« *t'as avalé une cacahuète* », étonnée de l'avoir avalée
« *t'es un petit menteur* », après avoir dit quelque chose en souriant	« *t'as tourné !* », en faisant la pâte d'un gâteau

Il s'agit chaque fois de citations de ce qu'on leur a dit auparavant, en situation d'exploit ou de bêtise.

Si les enfants font ces citations pour parler d'eux, c'est que ça compte pour eux. Et une suite sera donnée à cette conquête lorsque les enfants feront leurs premiers récits autobiographiques. En effet, dès 3 ans, ils commencent souvent à évoquer leur passé, notamment lorsqu'ils faisaient des choses jugées bonnes ou mauvaises par leur entourage : «*pourquoi j'avais tapé la voiture quand j'étais petit ?* », dit Guillaume à sa mère. Arrêtons-nous là pour faire un bref bilan.

De son état de bébé dépendant entièrement des adultes, à son statut de petit marcheur – joueur - explorateur, l'enfant passe par des expériences extrêmement nombreuses qui le mettent en jeu, lui, en relation avec autrui et avec le monde. Des mots qu'on lui adresse évoquent ces relations. Il y attache de l'importance. Il y cherche des invariants, c'est-à-dire toujours la même musique de la langue dans des scènes qui ont du pareil. Ainsi, il se perçoit capable d'exploit lorsque « ses » adultes applaudissent avec un grand sourire en s'écriant « *bravo* ». Il sait alors qu'il est capable de provoquer des événements dignes de ces applaudissements. Il est un agent. Parfois aussi, il est grondé. Mais comme il vit l'auteur de la réprimande comme « bon » pour lui, il l'accepte. C'est ce qui lui permettra bientôt d'être lui, et bientôt d'anticiper s'il est dans l'exploit ou la petite bêtise, avant même les réactions des adultes. Il aura aussi les moyens, plus tard, d'auto-juger ses propres étapes de développement.

II. L'exploit pour grandir, apprendre et être conscient de ses progrès : de 2 à 6 ans

II.1. Savoir qu'on grandit en prospective et savoir qu'on a grandi en rétrospective

C'est grâce aux exploits que les enfants ont envie de grandir. Car sinon, pourquoi vouloir vieillir, surtout si la vie est douce… Ils vont se faire des repères à partir de ce qu'ils vont tenter comme nouvelles aventures, on peut même dire des défis. Ceux qui leur fixent le cap sont, d'une part les adultes, notamment à la maison, et d'autre part les aînés ou les plus autonomes, en famille ou en collectivité.

Il est vrai que l'autonomie motrice est aussi plus aisée à décrire, entre autre parce qu'elle est plus également partagée selon les milieux que les autres acquisitions. Prenons le cas de la propreté (cité par quelques unes de nos interlocutrices) comme une situation digne de « *bravo* ».

Martin a presque 2 ans. Le scénario se déroule toujours à peu près selon les mêmes étapes: l'enfant est accompagné sur le pot, on joue avec lui ou on raconte des histoires, puis l'adulte demande si c'est fini et… on regarde dans le pot. Le cri du « *bravo !* » est souvent accompagné d'applaudissement et de « *oh la la t'es grand !!* ». Puis l'enfant va lui-même jeter son caca dans les toilettes, eh oui, c'est important de lui dire au revoir…

Dans ce qui se joue à travers ce rituel, il y a une pré-conscience de l'enfant qu'il appartient désormais à un autre groupe social. Grandir c'est changer de statut. Et le bravo lui permet non seulement la fierté de la réussite mais aussi d'**anticiper** sur de futures victoires. Cet accès à une sorte de conscience va permettre aux enfants de s'auto-juger, à propos de tous leurs exploits, pas seulement moteurs mais maintenant **sociaux** comme c'est le cas pour Emily[10].

Je précise qu'Emily est jugée par le chercheur comme une fillette avec 1 an d'avance sur le plan langagier.

Cet extrait montre à quel point les paroles des adultes comptent puisqu'elle reprend en monologue, le soir même, ce qui lui a été adressé.

[10] Gerhardt J. in *Narratives in the crib*, K. Nelson Edts, 1989, Harvard University Press.

A gauche, c'est une discussion avec son père (F = father) quand elle va se coucher. Et à droite c'est ce qu'elle dit quelques minutes plus tard, seule dans son lit.

Emily 2 ans (traduction M.B.)

Dialogue	Monologue dans son lit
E – *je veux dormir là-bas* (pleure) F – *oui tu le sais, tu avais dormi là-bas, tu sais ce que tu avais fait pendant le week-end ?* E – (pleure) F – *on est allés acheter des couches pour Stéphane des couches pour Emily, et on a acheté un interphone pour entendre Stéphane dans toutes les pièces…* E – *continue !* F – *on a acheté des couches… et un interphone pour entendre Stéphane dans toutes les pièces… Bonne nuit, chérie. Je t'aime* E – *Je veux dormir là-bas* F – *oui chérie, bonne nuit…tu te souviens de ce qu'on a dit ? tu te souviens de ce qu'on dit des grands enfants ? Les grands enfants ne pleurent pas, tu le sais ?* E – *Moi suis grands enfants…*	Emily : *- acheté des couches pour Emmy et des couches pour les bébés…* *- et les grands enfants comme Emmy et Carl et Linda i pleurent pas* *- c'est des grands enfants, i dorment comme des grands enfants…* *- c'est les bébés qui pleurent* *- les bébés i peuvent pleurer tout le temps, les grands enfants comme Emily i pleurent pas…* *- les bébés i pleurent quand on les couche…* *- et les grands enfants i pleurent pas…*

Grandir est ici incarné tout à la fois par le fait de ne plus avoir de couche et de ne pas pleurer pour un caprice. Dans ce cas de figure, c'est la comparaison avec d'autres enfants qui sert d'étalon. Parmi ces enfants plus jeunes qu'elle, son « nouveau » petit frère Stéphane a une place privilégiée. On peut penser qu'ici, l'arrivée du bébé a induit chez Emily une réorganisation de ses propres capacités, rétrospectivement en évoquant ce qu'elle n'est plus, et prospectivement en s'intégrant au groupe de ses grands amis.

Ces **groupes sociaux de différents âges** étant très structurants dans les formes collectives de garde, nous en évoqueront ici quelques aspects.

Pour cela, retrouvons Martin à 2 ans 6 mois.

Il utilise des feutres pour la troisième fois seulement. L'adulte le guide : « *tu fais comme ça, tu tournes et tu fermes le rond. Après tu peux le remplir* ». L'enfant le fait en s'appliquant et s'arrête en regardant le résultat. L'adulte s'écrit : « *bravo t'as réussi !* ». Martin dit alors tout de suite « *je vais le donner à maman* ». C'est la fierté d'un chef d'œuvre réservé aux grands qu'il va offrir en cadeau à ceux qui veulent le voir grandir.

A l'école maternelle, tout peut se jouer ainsi ou à l'inverse, avec des effets négatifs. Ce peut être le cas lorsqu'on colle '*le petit bonhomme content / pas content'* sur la feuille d'un enfant ou lorsqu'on appose une gommette bleue sur le « *bon* » travail et une rouge sur le «*mauvais* ». Ces **sanctions sur le papier** n'ont pas du tout le même statut que les attitudes adultes dont nous avons parlé jusqu'à maintenant. Elles sont l'emblème d'une institution-sanction qui traite chaque enfant comme un élément quelconque d'un groupe. La gommette est la même pour tous : il s'agit **d'inter-socialité**, et les enfants jeunes n'ont pas besoin de ça pour se sentir appartenant à un groupe.

En revanche, les reconnaissances verbalisées par des adultes (qu'ils soient parents, éducateurs ou maîtresses) s'inscrivent dans ce que Daniel Stern nomme l'**inter-subjectivité**. C'est un partage entre sujets qui ont de la connivence. Et il ajoute « *l'échec de l'intersubjectivité peut introduire une distorsion à vie* »[11]. Un échec d'inter-subjectivité serait pour un enfant de 4 ans, d'avoir une gommette rouge sur un travail qu'il a essayé de bien faire. Il n'y a plus de connivence. Et pour peu que ça se reproduise, on va à la perte de l'image de soi et à l'échec scolaire. Hors relation, il n'y a ni exploit ni ratage.

Par ailleurs, pour réussir quelque chose, l'enfant, comme tout humain, a besoin de faire auparavant des essais. Cette notion d'essai va introduire de la durée dans notre réflexion car les progrès ne se font pas en un jour. Voici une représentation schématisée des moments (T) d'une acquisition qui a, comme toute acquisition,

- un avant (T1)

- des essais (T2),

- le « vient de faire pour la première fois comme ceux qui savent depuis longtemps » (T3),

- et l'acquis.

----------[xxxxxxxx]----------→ prospective

…… ……T1… T2…… T3

Schéma de la tension de l'enfant vers de nouveaux exploits

Avant une acquisition, les adultes se calent « naturellement » sur les possibilités de l'enfant (T1) à ce moment-là et, tout aussi « naturellement », se mettent à un moment à l'encourager à faire quelque chose de nouveau. On a alors « *tu veux essayer de… ?* », « *t'es grand maintenant, tu pourrais enlever ta chaussette tout seul !* », etc. Ces incitations mettent l'enfant en tension vers un devenir : c'est l'aspect **prospectif**. Des encouragements ont lieu durant les essais (T2) et, en général, « *bravo* » est dit juste après la borne droite (T3) quand il a exploit proprement dit.

[11] Stern D., Journal d'un bébé, Calmann-Lévy, 1992.

Mais ce n'est pas fini. Une fois la « capacité de » installée (T7), il se trouve que grâce au langage qui lui est adressé, l'enfant va, de temps en temps, se « voir » quand il était plus petit. C'est la construction temporelle de la permanence du sujet.

----------[xxxxxxxx]----------→ prospective

T1 T2 T3

←---------- rétrospective

T4 T5 T6 T7

Schéma de la visée de l'enfant par rapport à ses propres progrès

Les éducateurs évoquent les acquis « à rebours » sans le savoir et ils permettent à l'enfant de « regarder en arrière » le chemin qu'il a parcouru, quand il ne savait pas du tout (T4 mémoire de T1), quand il essayait (T5 mémoire de T2) et quand il était dans une toute première maîtrise (T6 mémoire de T3).

Regardons des exemples chez Marc-Antoine, à deux âges différents[12].

Les enregistrements ont été faits en milieu familial.

A 2 ans, alors qu'il est dans le bain.

MA – (jette de l'eau partout)

M – *non ! non ! non ! tu fais pas ça d'habitude non !*

MA – (recommence)

M – *c'est nouveau ! non !… stop ! stop !… j'ai dit non !*

Puis

MA brandit la douche en regardant en haut

M – *oui, oui, mais attends* (le soulève jusqu'au porte-douche en haut du mur)

MA – (essaie, rate, essaie une nouvelle fois, rit, n'y arrive pas)

M – (le soulève des 2 bras) *t'es lourd p'tit homme !*

MA – (réussit à accrocher la douche)

M – *ah ! ! ! bravo, ça c'est bien !*

[12] Corpus de la recherche « De la demande d'aide à la demande d'autonomie », LEAPLE – CNRS, coordination C. Préneron

Quand la mère dit à Marc-Antoine « *tu fais pas ça d'habitude* », elle lui signale qu'il fait une bêtise mais elle dit aussi que, rétrospectivement (T4, T5, T6) cette bêtise n'a jamais eu lieu.

Ensuite elle l'accompagne dans ses essais d'accrochage de la pomme de douche, le soulève par deux fois jusqu'à ce qu'il réussisse. On est en T2 avec le « bravo » en T3.

Mais regardons plus tard.

A 3 ans, alors qu'il vient de se débrouiller tout seul, devant sa mère, son père étant absent :

MA – *je vais dire au papa de moi que je m'ai habillé, déshabillé tout seul ! ! !*

L'habillage / déshabillage est terminé et réussi depuis quelques minutes. On est en T3. D'une certaine manière l'enfant se met en T7 quand il dira, en rétrospective, à son papa, qu'il a réussi (T6).

Et ici c'est l'enfant lui-même qui verbalise cet exploit rétrospectivement. Parce qu'il a 3 ans et que les adultes lui ont auparavant adressé de nombreux énoncés de cet ordre-là.

Les exemples de langage maternel, que l'on a dans les transcriptions, commencent avant 3 ans:

- pour évoquer T4 : « *tu te souviens quand tu savais pas dire 'petite bête' et que tu disais 'biabia'* ? »,

- pour évoquer T5 : « *moi je me souviens du premier jour où t'as voulu une glace et quand t'as essayé de la lécher elle est tombée par terre* »,

- pour évoquer T7 par apport à T6: « *tu te rends compte tu montes l'escalier sans tenir la rampe, pourtant y'a pas longtemps tu le montais encore à 4 pattes* ! ».

Ces paroles donnent une énorme confiance à l'enfant dans ses capacités car ayant essayé, puis ayant pu, il pourra !

II.2. Savoir qu'on apprend et savoir qu'on a appris, à l'école

A l'école maternelle ces verbalisations particulières, en amont et en aval des apprentissages, sont possibles parce que les enfants y restent plusieurs années. Ils peuvent avoir du recul sur leurs propres expériences dans le contexte scolaire. Ces verbalisations sont très précieuses car si les maîtresses travaillent en équipe, elles peuvent assurer une « vue » prospective et rétrospective des apprentissages.

Voici le tableau des exploits d'une grande section, décidée en septembre, par l'enseignante et les enfants, à la suite de longs moments de discussion.

La question initiale posée par l'enseignante est « *qu'est-ce que vous pensez que vous allez apprendre de nouveau, cette année ?* ». Certains enfants commencent par évoquer des acquis qui sont récents pour eux (ex : « *écrire son prénom* »). Aussi l'enseignante leur propose-t-elle de faire venir leur maîtresse de moyenne section pour qu'ils fassent la liste de ce qu'ils ont appris « l'année dernière » (vision rétrospective). La liste est affichée et la discussion reprend avec ce qu'on va apprendre « cette année » (vision prospective). Au bout du compte, on aboutit à cette double liste.

Nos exploits en :

moyenne section, on a 4 ans	grande section, on a 5 ans
- dessiner un bonhomme - faire une grande histoire - compter - écrire son prénom - réciter une poésie - courir sans tomber	- lire les prénoms des copains - écrire la date tout seul - faire des grands puzzles - laisser son doudou à la maison - aider les copains à faire des choses difficiles

Une remarque importante concerne les types d'exploit.

→ Il y a d'abord les exploits spécifiquement scolaires.

Il ne s'agit en aucun cas de performances « hors du commun » ou même réservées aux élèves les plus performants. Il est décisif que ces exploits soient, à nos yeux d'adultes, des savoir-faire ordinaires, communs pour cette classe d'âge. Cela signifie que TOUS les enfants ont été / seront dignes de ces exploits scolaires (dessiner un bonhomme, participer à la grande histoire, lire les prénoms…). .Tous pourront s'y retrouver. Là réside une énorme différence avec un carnet d'évaluation tel que celui qui sera rempli en élémentaire. On retrouve ici l'opposition inter-subjectivité / inter-socialité.

→ Il y a aussi des exploits ajoutés à la demande de certains enfants de la classe.

Ce sont, de leur point de vue, des défis qu'ils se donnent à eux-mêmes parce qu'ils savent qu'il est bon pour eux d'y arriver. Le cas de Paul, demandant qu'on ajoute « laisser son doudou à la maison » est particulièrement intéressant. Il est le seul à garder son doudou et sait qu'un jour il n'en aura plus besoin. Le fait de l'inscrire revient à se dire à lui-même « *peut-être que cette année, on pourra me dire bravo pour ça* ». Cet exploit signera son statut de grand et le valorisera aux yeux des copains et des adultes.

De plus, il se trouve que les jeunes enfants ont des capacités étonnantes à juger les performances d'autres enfants plus jeunes. C'est une sorte de métacognition rétrospective qui permet à un enfant de 5 ans de dire, presque sans jamais se tromper, ce que sait faire comme exploit un enfant de 1 an, de 2 ans ou de 3 ans[13]. Cela montre qu'une sorte d'échelle des progrès se met vite en place dans la tête des enfants et que ce repère les aide à se situer dans leur vie. On débouche ici sur la fonction du temps subjectif dans la construction du temps chronologique et on en sait l'importance[14].

[13] On trouvera des exemples de cette expertise dans Brigaudiot M., Falaize B., *Temps et temporalité*, CRDP du Limousin, 2002.
[14] voir K. Nelson, op. cit

Pour synthétiser cette partie, je dirais que les interactions familiales nous montrent comment elles permettent à un enfant de grandir et de se construire comme sujet qui a été plus petit à une autre époque. Ces modalités interactives sont exemplaires et les acteurs des collectivités ont tout intérêt à s'en ressaisir. Un problème est que les verbalisations, les sourires, les applaudissements ne laissent pas de trace alors que l'école a besoin d'évaluer, de mesurer, de remplir des livrets scolaires… Elle doit pouvoir le faire sans aller jusqu'à la dérive qu'est la sanction. Le plus important se joue dans la relation, et devant le groupe.

En conclusion

Nous avons proposé le cadre de ce qui pourrait être une théorie de l'exploit dans la petite enfance. Il s'agit des verbalisations que l'entourage adresse à un bébé, à un enfant très jeune ou plus âgé, avec un « bravo ! » pour lui montrer qu'on sait qu'il a accompli, tout seul, un saut qualitatif dans sa conquête de l'autonomie. Celle-ci est d'abord motrice. Les mamans et les éducatrices nous ont décrit le scénario emblématique des premiers pas : deux adultes se mettent accroupis, face à face, en écartant les bras pour encourager l'enfant. Dès que l'enfant lâche son appui, il est congratulé d'un « bravo tu marches *!* », le plus souvent avec applaudissement. Dans cette scène ordinaire, se joue pour lui l'image de ses capacités à accomplir du non-ordinaire (l'exclamation prosodique en est la preuve) et un énoncé en « tu » qui va lui permettre bientôt de se dire comme sujet langagier. Puis suivront d'autres exploits et pas seulement moteurs, notamment à l'école maternelle où l'enfant verra sa maîtresse arrêter le déroulement de la classe pour annoncer à tous : « il faut que je vous montre quelque chose, aujourd'hui, Julien a dessiné quelque chose de très important, il fait un bonhomme, regardez… (commentaires du dessin têtard) et bientôt tout le monde saura dessiner un bonhomme *!* ». C'est pourquoi une pratique de maternelle consiste à donner à chaque enfant un « cahier du bonhomme », support où chacun dessine un bonhomme deux fois par an en petite, moyenne et grande section. A chacune de ses utilisations, l'enfant peut feuilleter son cahier et voir rétrospectivement ses progrès.

Ce sont les mamans qui nous apprennent ces interactions particulières, si bonnes pour les enfants. Si elles le font toutes, c'est qu'elles ont en tête une double représentation : d'une part, elles ont un cadre intellectuel des capacités développementales d'un enfant épistémique (vers tel âge, elles attendent tel progrès), et d'autre part elles « se calent » naturellement dans la bonne zone vygotskyenne d'apprentissage de leur enfant particulier. Il s'agit donc d'un modèle théorisé alors qu'il est si naturel.

L'exploit verbalisé par un adulte référent est ce qui est renvoyé à l'enfant comme un miroir de ce dont il est capable. A propos de l'école, Jacques Lévine souligne l'aspect prévention d'une politique soucieuse de l'image de soi chez chaque élève. Selon lui, les enfants vivant la douleur d'une « inacceptation » lorsque des cassures ont affecté les liens fondamentaux (séparation d'avec la mère, filiation familiale tourmentée, problèmes familiaux douloureux) ont besoin de se désencombrer de ce qu'ils vivent d'eux-mêmes comme « mauvais » ET de rencontrer des adultes qui leur ouvrent d'autres voies positives. Pour ceux-là encore plus que pour les autres, les « bravos » des adultes sont d'une nécessité urgente.

QUE DISENT LES LIVRES POUR ENFANTS DE NOS RAPPORTS A L'ART, A L'APPRENTISSAGE ET A L'ENFANCE

Joëlle GONTHIER
Plasticienne, Enseignante, Docteur en esthétique

La forme donnée à la conférence dépend du contenu, de l'auditoire et du lieu. Toujours très visuel et interactif son déroulement est improvisé à partir d'une étude associant différentes modalités : travail de terrain, enquête, lecture, collecte d'objets, écriture... De nombreux objets et un agencement d'images contribuent à l'élaboration du propos au point de transformer la conférence en performance artistique. La réalisation d'un compte-rendu demande de convertir cette matière. Elle adopte ainsi une forme nouvelle grâce à un travail plastique dont l'écriture est cette fois le vecteur.

Que disent les livres pour enfants
De nos rapports à l'art, à l'apprentissage et à l'enfance ?

À partir de situations de la vie quotidienne et de documents issus d'une sélection d'ouvrages destinés aux très jeunes enfants, je vous invite à interroger les relations que nous entretenons à l'art, à l'apprentissage et à l'enfance. Ce chemin sera tracé à l'aide de publications achetées au même moment dans des lieux aussi divers qu'un musée, un hypermarché, une solderie et une boutique dédiée aux juniors. Plus l'enseigne est prestigieuse, plus les publications prétendent offrir des apprentissages ciblés et complémentaires. Dans les autres points de vente, le hasard semble présider à la présence d'ouvrages qui abordent des domaines aussi vastes que celui des couleurs ou des formes. Ils procèdent le plus souvent sans méthode apparente, en laissant œuvrer l'arbitraire et ce qui semble issu d'une tradition. L'auteur est rarement mentionné. Quand son nom apparaît suivi de la précision « artiste », « enseignant » ou « spécialiste », c'est souvent pour légitimer un contenu et un tarif. Enfin, c'est l'esthétique des ouvrages qui paraît emporter la décision de l'acheteur afin de déterminer son adaptation ou non à l'enfant, car les conseils en matière d'âge sont rares ou peu fiables tant l'indication d'une tranche d'âge ne garantit pas une qualité de réception. En revanche, il arrive qu'une mention légale rappelle qu'un livre recèle des périls. Il est alors par exemple « déconseillé au moins de trente-six mois ». C'est le contenant et non le contenu qui pose problème. L'âge venant, ce sera l'inverse.

1

Découvrir le monde
Rendre intelligible

Le monde arrive jusqu'à nous fragmenté et en désordre. L'une des missions assignées au livre est de dégager des composantes et de les organiser afin de rendre intelligible ce avec quoi nous sommes contraints de vivre. C'est vrai pour les livres pour adultes, c'est encore plus sensible dans les choix éditoriaux récents faits pour les enfants, tant ceux qui viennent au monde nous obligent à préciser les relations que nous y entretenons. Pour y parvenir, des sélections successives sont réalisées par l'adulte qu'il soit auteur, éditeur, diffuseur, prescripteur (enseignant, psychologue, bibliothécaire…) et/ou parent.

L'adulte utilise ses connaissances et ses compétences en la matière. Il use d'objectifs plus ou moins explicites liés aux attentes nourries pour l'enfant et cherche en général à soutenir ou à accélérer les apprentissages. Toutefois, il laisse aussi agir, de manière consciente ou non, sa propre histoire, ses représentations personnelles de l'art, ses relations à l'enfance et à l'apprentissage, ses affects ainsi que des contingences matérielles (disponibilité de l'ouvrage, aspect pratique, coût…).

L'art qui est devenu l'une des cartes majeures d'un certain éveil au monde, ainsi qu'un puissant marqueur social, ne pouvait échapper à ce désir de maîtrise. Les activités occupationnelles (en particulier le coloriage) voient leur domination menacée par des approches diversifiées et structurées. Occupant un champ distinct de celui de la littérature dédiée à la jeunesse, ces ouvrages centrés sur des apprentissages associés à l'art sont diffusés au sein de l'école, mais aussi au-dehors grâce à la médiation des familles. Dès le plus jeune âge, ce type de publication est ainsi proposé à la manière d'un auxiliaire de l'enseignement scolaire. C'est un complément cognitif à prétention créative qui est supposé inciter à apprendre avec plaisir et sans difficulté, en somme sans avoir conscience. De tels ouvrages prétendent offrir un versant de l'apprentissage parfois inconnu à l'école, ainsi que des modalités distinctes de celles de l'enseignement. Un tel livre plaira à l'enfant ou le décevra, le résultat correspondra ou non au modèle promu, l'important sera en réalité la chance donnée de manifester des capacités peu sollicitées par d'autres activités. Dans certaines familles, ces ouvrages s'apparentent à un test initié par les parents -et non par l'institution scolaire- pour voir si « ça intéresse » l'enfant et, pourquoi pas, s'il est « doué ». Ce n'est plus un livre : c'est une perche qui sonde pour détecter un trésor ou parer un éventuel naufrage.

De la sensation à la connaissance

Une première situation, en apparence éloignée du sujet qui nous intéresse, facilite peut-être l'évaluation de la tâche. Au repas, il y a une compote « pomme/pruneau ». L'enfant discerne la cuillère et le petit pot. En raison de sa saveur et du moment où celui-ci est proposé à l'enfant, cet aliment deviendra peu à peu reconnu, apprécié ou rejeté. Le pot ressemble pourtant à d'autres pots et cette nourriture à une autre. La texture elle-même n'a rien de spécifique. C'est le goût qui introduit la différence majeure. Comment l'enfant va-t-il mettre en rapport la sensation qu'il éprouve avec ce qui en est à l'origine : une pomme et un pruneau ? Comment va-t-il identifier les fruits malgré leur changement d'état, puis comprendre bien plus tard qu'ils ont été cuisinés et conditionnés, c'est-à-dire comment parviendra-t-il, à la fois, à associer et à dissocier le contenant et le contenu, tout en testant son goût au contact de saveurs sucrées et acidulées ? Cette question n'interroge pas seulement la perception. En l'occurrence, d'ailleurs, les sens n'apportent pas toutes les informations. L'acquisition de connaissances à l'aide de moyens aussi divers que le langage, l'échange, les visites ou encore les rencontres, ainsi que la pertinence des relations établies entre ce qui est su et des faits épars contribuent à définir ce qu'est cet aliment et à apprendre. À terme, il sera ainsi possible de voir un fruit et de penser à la compote ou l'inverse, d'identifier un pruneau et de savoir que c'est là un autre état de la prune. L'itinéraire emprunté pour savoir que c'est une compote « pomme/pruneau » oblige à investir un champ plus vaste que celui qui est montré, désigné et nommé. Ce jeu de détours qui convergent grâce à l'exercice de la perception, de la pensée, du langage ou encore de la mémoire, ainsi qu'à l'intervention d'une tierce personne, se rapproche en fait de l'excursion que l'art invite à entreprendre.

Se présenter et représenter

Qu'il s'agisse de notre vie quotidienne ou du rapport spécifique instauré par le livre, la question pourrait être : « comment le monde se présente-t-il ? » ou « qu'est-ce qui du monde se présente à nous et sous quelles formes ? ». En effet, si la vision d'un trognon de pomme, d'une rondelle de ce même fruit étoilée de pépins ou du contenu du pot de compote renversé sur la table se succèdent, celles-ci suscitent des réactions différentes car nous n'en concluons ni les mêmes causes ni les mêmes conséquences. Ces visions renvoient à des actions, mais aussi à des valeurs qui, bien qu'absentes de l'image, influent sur la signification que nous lui attribuons et sur l'effet produit sur nous-mêmes. À la convoitise du fruit mûr et juteux peut ainsi succéder la répulsion suscitée par l'aspect du contenu du pot épars et méconnaissable.

L'apparence, le point de vue ou la distance s'allient aux relations de proximité et de familiarité que nous entretenons ou non avec les êtres et les choses afin d'instaurer nos rapports au monde. C'est pourquoi, d'une certaine façon, face à une image ou à une œuvre, laisser agir le sensible revient à ignorer ou à préférer méconnaître ce qui le constitue en nous. Si nous agissions de la sorte en découvrant le monde et si nous nous contentions de la sensation sans chercher à déceler ni à formuler ce qui l'a suscité, comment saurions-nous ce que sont les choses ? Prisonniers de l'intimité du vécu ressentirions-nous le besoin et aurions-nous l'idée de leur attribuer un nom ? Comment notre humanité se manifesterait-elle et se transmettrait-elle ? L'art n'échappe pas à ce qui régit notre rapport à la connaissance. Il creuse seulement des écarts qui invitent à interroger autrement l'existence même et le régime du monde. L'art nous permet de nous approprier le monde et de nous sentir au monde. Dans le contexte de la petite enfance « être au monde » n'est pas une simple expression, l'art mérite ainsi tout l'intérêt accordé à l'existence.

Le contact direct n'est cependant pas l'unique accès à la connaissance. La représentation en est un autre. C'est d'ailleurs ce qui permet de re-présenter, c'est-à-dire de rendre présent ce qui est absent. En conséquence la « pomme/pruneau » peut devenir un mot-valise et, grâce à un montage photographique ou à un dessin, adopter l'apparence d'un fruit inédit obtenu par hybridation. La pomme peut également devenir un motif décoratif de compotier invitant à remplir celui-ci de fruits identiques bien tangibles, alors qu'un tableau de Van Dyck intégrera la pomme à un genre pictural (celui de la nature morte) et qu'un tableau de René Magritte affirmera que « ceci n'est pas une pomme » (puisque c'est une peinture) en questionnant le principe même de la représentation. Seule la présentation d'un fruit réel sauvegardera l'intégralité des dimensions de ce dernier. Dans tous les autres cas, nous serons privés d'une part importante de ce qui fait le fruit et contraints d'imaginer ou de restituer par la pensée ses qualités (forme, couleur, texture, volume, goût, température…). La question devient désormais : comment celui qui désire représenter une pomme va-t-il choisir les éléments pertinents pour qu'une personne qui ne sait rien de ce fruit apprenne à le connaître et les éléments suffisants pour que quelqu'un qui le connaît déjà le re-connaisse ? Le point de vue et la distance les plus favorables à la représentation vont devoir intégrer une préoccupation nouvelle : celle du regard porté sur ce qui sera montré. Ce regard nécessite que l'auteur s'interroge sur les destinataires de la représentation, comme sur les moyens plastiques et les dispositifs les plus aptes à apporter les informations utiles. Il impose aussi de ménager les codes du genre.

Ainsi le tableau n'est pas le livre. Faire passer une image de l'un à l'autre est techniquement très aisé et nombre d'ouvrages pour enfants intègrent des reproductions d'œuvres. Cependant comprendre ce qui s'est passé, c'est-à-dire savoir qu'il s'agit là de l'image d'une œuvre utilisée en guise d'illustration et comprendre que, derrière la trace présente et montrée, il existe une peinture absente et cachée issue du travail d'un artiste, demande au regardeur -adulte et enfant- de multiples connaissances. Dès lors, en observant un détail d'un tableau de Van Dyck, il ne s'agit pas seulement d'identifier des pommes car, dans ce cas-là, pourquoi ne pas choisir une photographie de pommes ? Cette manière d'aborder le monde cherche à engager la compréhension de ce qu'est la représentation, comme les apports de l'art en ce domaine et la contribution de la démarche de l'artiste.

Parmi ces représentations de pommes, une œuvre de l'artiste contemporain Damien Hirst qui adopte l'aspect d'un disque multicolore, couvert d'éclaboussures de peinture obtenues sous l'effet de la vitesse de rotation, donnera peut-être prise à une interprétation qui fera apprécier le chatoiement des couleurs et la plénitude de la forme telles les propriétés d'un fruit mûr. Toutefois, la présence de taches bien réelles peut également empêcher de voir ou au contraire permettre de discerner que nous sommes confrontés à la peinture et à une œuvre. En conséquence, savoir et pouvoir deviennent indissociables.

Les déductions et les choix qui font dire que c'est une pomme, un tableau ou refuser de voir l'un comme l'autre reposent sur un raisonnement dont la rapidité occulte souvent l'existence. Lorsque dans un livre, la situation proposée est celle de l'identification de la chose représentée grâce au mot qui s'y rattache (« pomme ») et si la réponse juste fuse sans aucun temps de latence ni ambiguïté (par exemple une hésitation entre « pomme » et « poire »), voir et savoir sont si liés que l'apprentissage nécessaire à cette formulation est escamoté. La réponse semble alors aussi spontanée que l'est un réflexe. Pourtant reconnaître ce qui est représenté, sous des aspects divers et parfois même sous la forme de signe ou de symbole, c'est-à-dire présenté sous des formes conçues par l'Homme, nécessite un apprentissage. Il en est en effet avec le visible comme avec la parole : l'ordre de l'apprentissage qui fait succéder l'écriture à la parole, masque le fait que la parole aussi est une technique. Ainsi disposer de la vision n'implique pas que nous discernions ce qui nous est montré si nous ne possédons pas les connaissances nécessaires. Le texte imprimé en regard de l'image, puis lu par l'adulte comme les commentaires, les gestes et les expressions faciales qui accompagnent cette lecture contribuent à apprendre à voir, cependant ils ne suffisent pas. Notre propre manière de faire des mondes façonne également notre regard. Sans l'imaginaire, les images manqueraient de profondeur, peut-être même ne prendraient-elles pas sens. Sans la mémoire elles ne représenteraient-elles sans doute rien pour personne. Et sans désir, à qui s'adresseraient-elles ?

2

Connaître, se reconnaître

Savoir ce qu'il y a derrière…

Peu à peu, nous abordons le livre, cependant quelques précisions restent à apporter. La capacité à mettre en rapport une représentation avec un référent va permettre l'identification de la chose dont le mot imprimé en regard de l'image confirmera la pertinence. La pomme tenue en main facile ainsi l'identification de la pomme dessinée à plat sur une page. Le rappel de ce qui a été déjà-vu concourt également à la reconnaissance du « même » et au repérage de l'« autre ». Comparer et se souvenir en étant capable de convoquer des images absentes ou mémorielles devient l'une des conditions du partage que l'adulte décide d'entreprendre grâce aux livres.

1

Lorsque l'objectif est l'approche de démarches artistiques et celles de notions requérant de multiples apprentissages, il serait présomptueux d'attendre du contact avec une représentation un effet de révélation dû à la nature ou à la qualité de ce qui est représenté. C'est vrai pour le petit enfant comme pour l'adulte. La vision d'un tableau d'Edouard Manet, de Casimir Malévitch, de Mark Rothko ou de tout autre artiste important au regard de l'histoire de l'art n'emporte pas, dans l'instant, l'assentiment de ceux qui le regardent. Une préparation à l'art est nécessaire. Celle-ci repose en partie sur des connaissances et des aptitudes qui paraissent absentes ou étrangères de la relation physique qui place en présence de l'œuvre. C'est pourquoi il est important qu'un enfant voit, par exemple, l'adulte qui reconnaît une pomme dans la représentation qui en est donnée, réaliser sous ses yeux un dessin de pomme. Ce n'est pas le dessin qui importe, mais le dévoilement d'une démarche d'élaboration d'un dessin tantôt à partir d'une pomme posée devant soi, tantôt grâce à l'image mémorielle du fruit. L'adulte qui prend le risque de le faire, en dépit des appréhensions qu'il nourrit quant à ses propres capacités, aide l'enfant à comprendre ce qu'il regarde et à oser, plus tard, se lancer à lui-même un pareil défi. Il est de la sorte tout aussi important de savoir ce qu'est une image qu'une pomme et de comprendre ce qu'est le livre qui permet de les réunir et de les retrouver lorsque nous en éprouvons le désir. En somme, il s'agit de savoir ce qu'il y a derrière les apparences.

De plus, si réussir à mettre des mots sur ce qui est regardé, passer du visible au lisible ou encore reconnaître du déjà-vu participe à la formation de la personne comme à la préparation à l'art, de manière presque paradoxale, l'art demande aussi de se priver de mots à certains moments et de répondre au visible par le visible. Énoncé autrement : dire « rouge » pour désigner la couleur imprimée sur la page du livre constitue un temps dans l'apprentissage du vocabulaire, c'est tout ! Ce mot appartient au lexique de l'art, cependant son emploi à bon escient face un objet qui renvoie cette couleur n'instaure pas de fait des relations privilégiées à l'art et ne laisse rien présager de leur devenir. Le fait qu'un enfant soit capable de repérer tous les objets rouges éparpillés dans sa chambre et de les installer ensemble selon un ordre qu'il a défini en dit peut-être davantage sur ses relations à l'art, bien qu'il soit tout aussi possible, à partir d'un tel constat, de le créditer d'un goût prononcé pour le ménage. Que l'enfant dise les mêmes mots que l'adulte face à une image constitue une étape, pas une fin.

Entreprendre le recensement et la définition du monde ?

Afin de contribuer à la formation du jeune enfant, l'adulte choisit de définir le monde, plus encore de le recenser, de le classer et de le nommer. Cette attention à ce qui nous entoure se retrouve en particulier dans les abécédaires qui associent le mot et la chose en privilégiant la correspondance entre ce qui est montré dans le livre et également présent dans le monde. Les planches composées d'exemples ou plutôt d'occurrences de formes reprennent ainsi le principe qui consiste à extraire des choses concrètes et à disposer leur image sous un angle propice à leur identification, comme à leur éventuelle reproduction par imitation. Cette conception de formes qui ne se retrouvent pas comme telles dans la nature incombe à l'adulte qui a acquis le pouvoir de transposer à deux dimensions ce qui en possède bien davantage -au moins trois- et plus encore si le volume ou pourquoi pas la temporalité sont intégrés. L'adulte, parfois artiste, est alors un passeur qui ouvre une voie d'une portée inouïe. La profusion actuelle d'images destinées aux tout-petits, comme notre propre capacité à représenter ce qui nous entoure (fut-elle très modeste) masquent l'étonnement qu'il y a à constater par soi-même une pareille transmutation de matière. Trouver les moyens de représenter et ainsi de prendre pouvoir sur le visible est un acquis de l'humanité dont chaque être humain prend un jour la mesure.

Alors le modèle de l'acte comme le modèle désigné (par exemple la pomme) à la manière d'une proie à saisir s'inscrivent dans une pratique d'ordre initiatique qui participe à l'intégration de l'enfant au monde de l'adulte. C'est pourquoi il y a toujours à distinguer la valeur –variable- attribuée au modèle dans le champ de la création artistique, de l'incidence formative que possède la confrontation au modèle.

Au XIXe siècle, l'artiste japonais Hokusaï composait ainsi des répertoires de formes ordonnées avec minutie dans des albums conçus pour ses élèves. Ces mangas, c'est-à-dire ces dessins sans suite, reprenaient l'ancienne tradition de l'album d'apprentissage du dessin. Les recueils présentaient des modèles ou plutôt des formules mises au point par un expert en la matière, un maître. Ils condensaient l'aboutissement d'une réflexion résultant de la maîtrise d'une pratique artistique et du choix de partager une connaissance qui offrait prise sur l'art. Les apprentis dessinateurs disposaient ainsi de voies ouvertes afin d'investir le domaine qu'ils convoitaient. Ils avaient alors à entreprendre une appropriation systématique des modèles, mais il leur incombait surtout de soumettre ceux-ci à l'épreuve de leur propre pratique en cherchant à dépasser le maître. Réaliser un rapprochement avec ce dispositif n'est certes pas attendre du tout-petit enfant des résultats comparables à ceux qui sont obtenus par des artistes. C'est cependant s'inscrire dans un rapport à l'apprentissage comparable puisque ce qui a été formulé par une personne (adulte) sert à une autre personne (encore enfant), tandis que l'imitation et le modèle de l'acte constituent des étapes utiles, voire incontournables, non pour l'obtention de l'art dans ses versions contemporaines, mais pour la formation de cette personne. Toutefois, quand le manga dans la version d'Hokusaï développe une succession d'ouvrages et multiplie les aspects du monde, l'abécédaire procède le plus souvent par l'appariement d'une seule chose à un mot en le soumettant à une unité de style et en suivant le répertoire méthodique des lettres d'un alphabet qui n'en comporte que vingt-six et se clôt sur lui-même. La vision du monde et l'emprise dont nous pouvons disposer sur lui ne sont alors pas les mêmes. Sans l'annoncer, un dispositif installe ses rets. L'acquisition de vocabulaire n'est pas l'unique objectif, c'est aussi une vision du monde qui se déploie et qui aura pour conséquence pratique le fait de nous inciter, à chaque fois que nous rencontrerons un mot découvert grâce à l'abécédaire, à représenter la chose qu'il désigne sous l'angle de vue et l'aspect qu'il nous a fait découvrir.

L'alphabet du monde ?

L'une des approches explorées par les méthodes de dessin destinées aux enfants tire sa prétendue efficacité de son analogie avec l'alphabet. Les auteurs proposent un répertoire de signes comparables à un alphabet dans lequel il deviendrait possible de puiser de quoi réaliser des compositions graphiques sans que ces nouvelles réalisations modifient l'état initial des pièces requises pour les faire advenir. Cette proposition repose au moins sur deux présupposés. Le premier est de considérer que les dessins se structurent sur le mode de jeux d'assemblage requérant la combinaison et la répétition d'un nombre restreint d'éléments, ce qui, en somme, assimile le dessin à un simple travail manuel. Le second présupposé (et conséquence du précédent) revient à prétendre qu'il est possible de repérer et d'isoler des éléments apparentés à des invariants. La fréquence comme la fonction plastique de ces derniers expliqueraient non seulement l'existence de la plupart des formes dans les dessins déjà produits, mais aideraient à en générer de nouvelles.

Le désir de déceler un principe invisible afin d'ordonner le visible se manifeste de longue date. Trouver des moyens de déchiffrer et de formuler composent ainsi des stratégies pour détenir une emprise sur le monde et imposer des obligations à ceux qui le peuplent. Il s'agit en quelque sorte de produire une lecture du monde qui conditionne son usage.

Cette réécriture s'apparente à un mode d'emploi. Dans l'Antiquité, le partage en moyenne et extrême raison d'Euclide dont le Nombre d'or est issu, puis les dessins conçus par l'architecte Villard de Honnecourt au Moyen Age, les travaux mystiques de Matila Ghyka dans lesquels Le Corbusier trouva matière à justifier ses choix esthétiques aux prémices du vingtième siècle ou, quelques années plus tard, les travaux du peintre André Lhote sur « les invariants plastiques » en apportent la confirmation. Une fois un cadre trouvé, pour expliquer par exemple la génération des formes, il s'agit de contraindre ces dernières à s'y soumettre, avant de conclure à partir des constats ainsi provoqués à l'existence de règles et de principes communs à toute création humaine ou, pourquoi pas, à celle de lois propres à la Nature. Une part de l'enseignement traditionnel de l'art reposera alors sur la transmission de ces hypothèses qui, étayées d'exemples et présentées sous un jour didactique à l'aide de schémas et de protocoles empruntés à la science (entre autres à la géométrie, l'algèbre, la biologie ou la physique), seront délivrées tels des préceptes.

Le livre destiné aux enfants reflète ce souci d'objectiver des connaissances et de les modéliser. Sans résulter de manière directe à un passé si riche en pratiques soucieuses du nombre et du symbole, les solutions proposées amorcent la conviction qu'il existe une chose dissimulée derrière les apparences et qu'il est utile, et même nécessaire, de saisir ce « ressort » pour disposer de pouvoir sur le monde. En somme c'est là une clé pour accéder au secret. Il y a pourtant un problème : si pour dessiner une poule, j'affirme qu'il est nécessaire de dessiner la forme ovale que dissimule son corps, en dessinant l'ovale j'applique une méthode qui, du même coup, m'interdit de voir s'il y a d'autres formes et d'autres solutions tout aussi pertinentes pour obtenir un résultat équivalent. En d'autres termes, si en dépit des indications du livre, je ne parviens pas à reproduire le modèle, il est très difficile de savoir si ce sont mes capacités à le faire qui sont en cause ou la méthode imposée qui ne convient pas à ma façon, non seulement de dessiner, mais aussi de voir et donc de penser les choses : la poule, comme la méthode. Si mes capacités graphiques ne sont pas en cause, alors l'art n'est pas hors de portée, d'autant que réussir à dessiner selon la méthode préconisée et obtenir le dessin de la poule conforme au modèle ne prouve pas que je me sois rapproché(e) de l'art, mais atteste juste que je suis capable de reproduire ce qui est dans le livre. En outre, échouer n'éloigne pas davantage de l'art puisque, dans ses versions actuelles, le dessin a cessé d'être la condition exclusive de sa pratique. Pour l'ensemble de ces motifs, le recours à l'analogie avec l'alphabet élude la complexité de la pensée nécessaire à l'élaboration d'un dessin ou à toute autre élaboration plastique.

Nombre d'ouvrages pour enfants portent ainsi l'empreinte de la lecture laissée par les adultes. Comme dans la page d'écriture, le fond est neutre et blanc. Les formes se rapprochent d'un schéma perceptif élémentaire (la pomme est une forme ronde dotée d'une tige, parfois d'une feuille). Aucun contexte n'inscrit la forme le plus souvent cernée de noir dans un ensemble plus vaste et dans une profondeur, comme y parvient par exemple un paysage. La page et les relations au texte sont ainsi privilégiées dans les ouvrages d'initiation à l'art, quand un rapport plastique soutenu par la peinture se manifeste aujourd'hui dans les ouvrages de fiction pour enfants du même âge. Le trait qui cerne possède une épaisseur constante. Si des données perceptives justifient en partie cet usage, ce trait est aussi celui du dessin qui est estimé -de manière plus ou moins consciente- plus facile d'usage pour débuter que ne le serait la trace laissée par la peinture, plus sensible aux inflexions ou pressions de la main. La ligne continue qu'il permet de dessiner sur la page incarne la limite entre ce qui est représenté et le monde. Son autre fonction est de servir de « bord » pour empêcher la couleur posée en aplat de « déborder ». De façon implicite, la voie jugée favorable à l'apprentissage est ainsi affirmée.

À l'école, la page et le livre seront également privilégiés. Le « tableau » (terme qui entre en résonance avec l'art) sera l'apanage du maître, tandis que les regards des élèves convergeront vers lui. Cependant une ambiguïté surgit : le livre qui fréquente les rives de l'art est-il comme les autres puisque l'enfant est parfois autorisé à écrire dessus ou invité à dessiner en le regardant et, en conséquence, convié à s'y inscrire en tant que sujet ? En fait, ce qui s'apprend aussi sans bruit est un savoir-vivre les livres.

Sur ce fond qui sans le dire privilégie la lecture, l'esthétique des illustrations peut varier, la relation instaurée demeure et se retrouve parfois amplifiée par un désir d'exhaustivité. L'agencement de certaines publications à prétention méthodique emboîte alors l'ordre alphabétique. On propose par exemple d'apprendre à dessiner les animaux de « A à Z », de l'abeille au zorille, animal sans doute extrait des arcanes du scrabble. Ce parcours ne repose en réalité sur aucune progressivité de l'apprentissage. Pourtant la référence à la lettre A dans notre vocabulaire et la rareté de la lettre Z en début de mot pouvaient laisser supposer une gradation de l'effort. En fait, dans l'exploration systématique des vingt-six lettres de l'alphabet, il faut plutôt discerner la constance et la durée de l'effort requis pour parcourir l'intégralité du dispositif et en explorer toutes les stations car chaque nouvelle occurrence impose seulement la répétition d'une procédure identique.

Le dessin n'est ainsi qu'un révélateur d'une relation à l'apprentissage. Pour l'âge adulte qui décide d'apprendre à dessiner, les répertoires de modèles vont succéder et prolonger la prétendue logique des abécédaires pour enfants. Le corps humain, les animaux, les plantes, les habitations, les paysages et autres créatures animées ou non, imaginaires ou pas, vont alors faire l'objet de fascicules intégrés à une collection dont l'exploration méthodique prétend procurer le pouvoir de surmonter toutes les difficultés du dessin. La capacité à combiner les éléments de ce puzzle (un personnage, un paysage…) en respectant le style et les conventions de l'auteur tient lieu de compétence graphique. Ces méthodes qui empruntent à l'art d'autrefois et à la démarche artistique quelques atours (en particulier la confection d'un répertoire formel en vue d'une composition d'ensemble…) ne préparent pas à ce qui fait l'art aujourd'hui : l'autonomie de l'artiste et la singularité de sa démarche. En outre, comme une bonne partie de l'éducation va être d'apprendre à mettre des collections dans un ordre immuable et qu'il n'est pas possible d'imposer un ordre de rangement linéaire dans la mémoire humaine, comment sera-t-il possible de réutiliser ce qui a été abordé de la sorte et quelle place laisser au doute, à la négation, au choix qui sont tout autant nécessaires à l'apprentissage ?

L'art et nous

Que l'on soit petit ou grand, l'une des questions posées par l'apprentissage est de ce fait toujours la même : comment s'y prendre avec le monde ? L'étude de l'art incite même à se demander s'il existe un commencement et un moyen de ne rien oublier. Si l'ordre alphabétique n'est pas satisfaisant, un autre classement établi grâce au dégagement et à l'agencement de priorités conviendrait-il mieux ? Certaines notions seraient-elles « élémentaires » : les couleurs, les formes ou encore la connaissance de contraires (grand/petit, lourd/léger, dessus/dessous…) ? Toutefois l'éventuelle progression à partir de telles notions ne signifie pas que l'élémentaire soit d'un accès facile. L'apprentissage qui débuterait de la sorte ne dit rien d'ailleurs de son issue véritable, quand bien même il est possible de comprendre qu'idéalement, c'est l'art qui est visé. En outre, une fois les notions élémentaires identifiées, rien ne dit que les suivantes ne soient pas de plus en plus nombreuses, disparates et complexes, ni que l'apprentissage de l'art se limite à leur acquisition selon des modalités identiques. Ce constat vaut pour le domaine de l'art comme pour bien d'autres.

L'adulte qui invite un tout-petit à découvrir des ouvrages dédiés à l'art évalue sans doute l'âpreté de la tâche. Il est en effet fort probable qu'il ne soit pas artiste lui-même et s'il l'est, il accorde une valeur extrême à l'établissement d'une relation dont il sollicite en permanence la complexité, sans pour autant savoir la transmettre de façon explicite et concise tant tout son être est engagé. La conscience de la difficulté de l'accès à l'art accompagne ainsi sa découverte et le risque d'un échec imprègne de fait toutes les tentatives de médiation. Comment l'enfant ne peut-il éprouver cela, dès son plus jeune âge ? Comment va-t-il vivre ensuite les dispositifs scolaires et sociaux qui hiérarchisent et orientent les apprentissages en minorant la place accordée à l'art ? L'accès à l'art de l'enfant passe ainsi par une exploration de nos propres rapports d'adultes. Aujourd'hui l'exploration de quelques livres a permis de les cerner, d'autres ouvrages plus tard en faciliteront une reformulation.

DE LA FAMILLE AUX LIEUX D'ACCUEIL : LES CONDITIONS D'UN PASSAGE REUSSI

Agnès FLORIN

Professeur de Psychologie – Université de Nantes

agnes.florin@univ-nantes.fr

1. Introduction : les enjeux

L'enjeu de la question du passage des familles aux lieux d'accueil est évidemment la conviction, pour les parents, les professionnels et les chercheurs, de l'importance des expériences des premières années de vie pour le développement ultérieur des enfants, et notamment de la qualité de l'éducation préscolaire. Les recherches dont les médias se sont fait l'écho depuis les années 70, ont sensibilisé au fait que le bébé est une personne, même si les compétences effectives des très jeunes enfants, telles qu'elles ont été démontrées depuis vingt ans sont encore largement ignorées du grand public.
La question de l'accueil des jeunes enfants était déjà étudiée dans les années 60 ; elle a suscité moins d'intérêt ensuite. La « libération des mœurs » a pris le devant de la scène dans les débats et les études au détriment de thèmes relevant de la politique familiale. Elle suscite à nouveau de l'intérêt vers la fin des années 80 et au début des années 1990, du fait des pressions économiques et démographiques, et en lien avec les problèmes scolaires qu'on espère prévenir par une meilleure éducation dans les premières années, question particulièrement posée en France, mais aussi aux USA. Les demandes de structures d'accueil préscolaires sont en augmentation dans de nombreux pays, mais pas uniquement sous l'effet souvent relevé de l'augmentation du taux d'activité des femmes dans les différents pays industrialisés (1,8% par an depuis 1980), puisque la demande d'accueil des jeunes enfants continue d'augmenter dans des pays où ce taux est faible.

Aujourd'hui il existe encore un décalage considérable entre l'offre de structures d'accueil préscolaires et les demandes des parents dans de nombreux pays. Mais la question de l'impact des modes de garde sur le développement de l'enfant reste très travaillée car il s'agit d'une question complexe : elle nécessite de tenir compte des disparités importantes entre les pays et à l'intérieur des pays, différences qui s'expliquent par l'histoire, la culture et la politique menée vis-à-vis de l'éducation par les différents gouvernements (Pierrehumbert, 1992). Mais la complexité de la question vient également de la multitude des facteurs en jeu, qui agissent en interaction et ceci doit éviter toute conclusion simpliste quant à l'effet positif ou négatif d'un mode d'accueil en temps que tel sur le développement des enfants.

Il est nécessaire de considérer les objectifs affichés (programme, projet d'établissement, description des missions), et les fonctionnements réels (activités quotidiennes, interactions adultes-enfants), tant il est vrai qu'il existe souvent des décalages entre les textes et les pratiques éducatives. Le travail se fait donc à la fois en termes d'analyses de contenu, d'entretiens et d'observations directes. Du point de vue méthodologique, il est indispensable de contrôler un certain nombre de paramètres dans les situations analysées, et en tout premier lieu l'âge des enfants: il est clair qu'on ne propose pas les mêmes activités à des tout-petits de quelques mois et à des enfants de deux ans et demi, qu'on n'interagit pas avec eux de la même manière ; en conséquence on ne peut pas utiliser les mêmes outils d'investigation avec différentes tranches d'âge.

2. La qualité des lieux d'accueil

2.1. Evaluation de la qualité des modes d'accueil

Tous les chercheurs s'accordent pour dire que la difficulté de l'évaluation de la qualité commence par la définition même du terme de qualité (Moss & Pence, 1994). Toutefois, la qualité d'un mode d'accueil semble pouvoir se définir selon deux variables :

- la structure : taux d'encadrement, taille des groupes, niveau d'expérience et de formation du personnel accueillant, stabilité de ce personnel, adéquation des locaux ;

- le fonctionnement : qualité des interactions, de l'environnement éducatif, des pratiques éducatives observées, c'est-à-dire la sensibilité et les réponses du personnel aux intérêts et besoins des enfants et la mise en place d'activités appropriées à leur âge.

Bien que cette définition semble largement partagée, plusieurs difficultés se présentent lorsqu'il est question d'évaluer ces variables et plus précisément des critères d'évaluation. De même, les caractéristiques des modes d'accueil peuvent avoir un impact différent selon les aspects du développement des enfants : cognitif, langagier, social, affectif. Et enfin, les effets varient selon les caractéristiques familiales et personnelles des enfants.

2.2. L'importance des programmes

Il s'agit d'objectifs incluant tous les domaines du développement - social, émotionnel, cognitif et physique -. Les chercheurs insistent sur le rôle des éducateurs dans la mise en place de tels programmes et sur l'implication des familles (Dodge, 1995; Harms, 1994 ; Ritchie & Howes, 2003). Ainsi, Phillips, Howes & Whitebook (1992) ont montré aux Etats-Unis que les crèches conformes aux dispositions concernant le ratio, la taille des groupes et la formation du personnel ont un niveau significativement plus faible de rotation du personnel, plus d'activités appropriées à l'âge des enfants, moins d'éducateurs sévères mais plus d'éducateurs sensibles.

2.3. Le ratio adultes / enfants

Cet indicateur est un facteur important de la qualité en tant que déterminant des interactions adulte/enfants. C'est ce qu'ont montré Howes & Rubenstein (1985) en observant les interactions entre des adultes et 78 enfants âgés de 17 à 22 mois, selon leur mode d'accueil. Un taux d'encadrement élevé facilite les interactions harmonieuses et il est corrélé avec un niveau de compétence élevé chez les enfants de 2 ans (De Biemiller, Avis & Lindsay, 1979). Howes *et al*., (1992) se sont intéressés au développement social des enfants fréquentant une crèche (414 enfants âgés de 14 à 54 mois) ; ceux qui bénéficient d'une garde de bonne qualité ont plus d'attachement sécurisé (*secure*) au personnel et il existe des liens entre cette qualité d'attachement et les compétences sociales. Le ratio adulte/enfants et la taille du groupe n'ont pas une influence directe sur les compétences sociales de l'enfant, mais une influence indirecte en modulant l'adéquation des soins fournis par le personnel. En général, plus le personnel est nombreux dans l'unité, plus la proportion d'activités éducatives est grande et plus la proportion d'activités de soins de base est faible. Selon Palmérus (1992), les variations observées dans les interactions sociales et les activités ne peuvent pas être expliquées uniquement par les variations du ratio enfants/adulte. Un taux d'encadrement plus important augmente les activités orientées vers l'enfant et une interaction proche avec les enfants, seulement si le personnel est en accord avec les objectifs et les méthodes de leur lieu de travail.

2.4. La combinaison de plusieurs facteurs

Dunn (1993) a fait une revue de la littérature sur l'influence du ratio et de la taille du groupe sur le développement de l'enfant en crèche ; il indique que lorsque ces deux variables sont mesurées séparément, elles ne sont pas toujours reliées au développement de l'enfant. D'autre part, la taille du groupe semble avoir une influence plus systématique que le ratio, ce que confirment Elicker & al. (1999) pour le développement émotionnel et affectif. Cette variable devrait être mieux prise en compte par les responsables politiques.

La qualité des modes d'accueil, variable complexe à définir, ne peut être considérée indépendamment de leurs bénéficiaires (les enfants et leur famille) : le temps passé hors de la maison, les caractéristiques personnelles de l'enfant et celles de la famille doivent être prises en considération.

L'effet des modes d'accueil sur le développement cognitif de l'enfant est modulé par de nombreuses variables liées à la structure du mode d'accueil, mais aussi à la durée de garde non parentale, la qualité des relations avec l'adulte, et les caractéristiques familiales. En effet, la garde non parentale peut avoir des effets bénéfiques dans les milieux défavorisés (Burchinal, Lee & Ramey, 1989; Florin et al., 1997; Roberts & al ., 1997), ou des effets moins favorables, si elle est comparée à une garde assurée par la mère, notamment lorsque celle-ci est diplômée.

On peut aussi souligner que la durée de fréquentation (en nombre de mois) d'un mode de garde non parentale favorise le développement social, l'affirmation de soi, les compétences cognitives et la réussite scolaire (Andersson, 1992 ; Broberg, Wessels, Lamb & Hwang,1997 ; Creps & Vernon-Feagan, 2000 ; Cornell & Prinz, 2002).

En revanche, une durée élevée de garde non parentale au cours de la semaine est négativement corrélée avec plusieurs aspects du développement de l'enfant, quelle que soit la qualité du mode d'accueil. Des effets négatifs de cette durée sont mis en évidence sur le développement cognitif et langagier d'enfants de milieux défavorisés à 24, 30 et 36 mois (Spieker & al., 2003). Il en est de même pour des gardes dont les horaires varient en fonction des horaires de travail décalés des parents, comme le montre une étude aux Pays-Bas (De Schipper & al., 2003).

Lorsque des effets négatifs sont observés pour certains enfants et pas d'autres dans un mode d'accueil, il apparaît que les enfants les plus touchés ont par ailleurs d'autres difficultés. Par exemple, ce sont surtout les enfants manifestant des émotions négatives et peu d'auto-contrôle qui sont sensibles à la qualité de l'attention et des stimulations du mode d'accueil (Dettling & al., 2000). Il semble également que le tempérament de l'enfant et la qualité du mode d'accueil jouent en interaction, les garçons étant plus sensibles au stress dans le lieu d'accueil, selon Crockenberg (2003). Plusieurs recherches soulignent combien les effets de la qualité du mode d'accueil se combinent différemment selon les caractéristiques individuelles d'ethnie, de genre (Burchinal & al., 2000 ; Tonyan & Howes, 2003) ou les caractéristiques familiales (Clarke-Stewart & Allhusen, 2003). Les effets d'un accueil préscolaire de qualité sont perceptibles à long terme sur le développement cognitif et socio-émotionnel ainsi que sur les performances scolaires, surtout pour les enfants considérés comme socialement à risque du fait de leur ethnie ou du faible niveau d'éducation de leur mère, comme l'ont montré dans un suivi longitudinal de 733 enfants jusqu'à 8 ans Peisner-Feinberg & al. (2001) dans quatre états des USA. De telles recherches plaident pour l'accueil des enfants de milieux défavorisés dans les structures préscolaires.

3. Du côté des enfants et des familles

3.1. Les compétences des jeunes enfants

Les études psychologiques sur les premières années de la vie montrent les tout-petits comme des personnes aux compétences nombreuses, développées dans la continuité de la vie fœtale. Les bébés se différencient de leur environnement et des autres personnes bien plus tôt qu'on ne le soupçonnait, il y a 50 ans : dès les premiers jours de vie, ils manifestent une connaissance d'un soi différencié d'autrui, une connaissance de leur corps situé par rapport à l'environnement et aux objets et ils différencient très bien les personnes qui s'occupent d'eux, par tous les canaux sensoriels : l'odorat, la vision, l'audition, le toucher, etc. Dès les premiers mois, ils peuvent développer des attachements multiples avec les quelques personnes qui sont capables de partager des émotions avec eux (De Boysson-Bardies, 1996 ; Lécuyer, 2004 ; Rochat, 2006). La psychologie interactionniste initiée par des auteurs comme Wallon et Bruner nous montrent aussi l'importance de l'environnement humain dans les acquisitions cognitives, langagières, sociales au cours des premières années. Les études sur les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires nous ont appris qu'au-delà des variables bien connues, comme l'origine sociale, les trajectoires scolaires s'ancrent dans des expériences scolaires précoces (Zazzo, 1978 ; Florin, 1991).
Les travaux actuels montrent également l'intérêt pour l'enfant d'avoir des expériences variées, avec différents partenaires, adultes et enfants, qui leur permettent d'expérimenter des modes d'expression multiples et de développer des conduites diversifiées (Florin, 1995). On se place donc ici d'emblée dans une perspective de complémentarité des modes d'accueil et de la vie familiale, et non pas de concurrence, d'autant qu'il n'existe pas de voie unique de développement qui conduirait à un «modèle» d'accueil des jeunes enfants.

3.2. La qualité des relations d'attachement

La plupart des enfants développent une relation d'attachement sécurisée avec leur mère (Bowlby, 1969), ainsi que des attachements multiples et de bonne qualité au cours de la première année, avec des personnes proches. Développer des attachements multiples ne signifie pas avoir les mêmes relations avec les différentes figures d'attachement et les enfants ont en général une figure préférée, qu'ils privilégient lorsqu'ils ont le choix. Passer de la vie familiale à un mode d'accueil constitue à la fois une séparation pour l'enfant et ses parents et une ouverture pour le développement et la socialisation.
La fréquentation d'un mode d'accueil peut avoir des incidences sur le développement de l'enfant mais aussi sur les patterns de soins parentaux. On note une intensification des interactions mère-enfant le matin et le soir (Ahnert, Rickert & Lamb, 2000) : les interactions matinales sont consacrées surtout aux soins de base, alors que celle du soir sont centrées sur la stimulation et les échanges émotionnels.

Lamb & Sternberg (1992) ont réalisé une méta-analyse sur la relation entre fréquentation d'un mode d'accueil et relation mère-enfant. Les études concernent des enfants de 11 à 24 mois fréquentant plus ou moins intensément un mode d'accueil collectif ou individuel. Une faible fréquentation semble plus néfaste pour la qualité de l'attachement maternel lorsque l'accueil est collectif et l'attachement maternel est plus insécurisé si l'enfant est entré en mode d'accueil vers 6 mois, ce qui rejoint le point de vue de Bowlby (1969), pour qui ces relations d'attachement se fixent vers le milieu de la première année de l'enfant. Une fréquentation intensive et précoce d'un mode d'accueil peut affecter la proximité physique entre la mère et l'enfant et nuire à la qualité de leur relation (Belsky, 1999). Selon Lamb & Sternberg (1992), il serait préférable pour l'enfant d'entrer en mode d'accueil après cette phase de consolidation des relations d'attachement. Mais il faut tenir compte de la modalité d'entrée en mode d'accueil (Raugh, Ziegenhain, Muller & Wijnroks, 2000). Une entrée est considérée comme progressive si le temps de présence de l'enfant en mode d'accueil est très limité au début et si l'enfant est accompagné par un de ses parents. À l'inverse, l'absence d'un parent et un temps élevé passé dans le mode d'accueil dès les premières journées constituent une entrée abrupte. Une entrée abrupte provoque généralement une insécurisation de l'attachement maternel. A l'inverse, une entrée progressive permet aux enfants insécurisés d'évoluer vers un attachement sécurisé à leur mère et aux enfants sécurisés de stabiliser la qualité de leur attachement.

Rappelons que l'influence négative d'un mode d'accueil, lorsqu'elle est observée, est liée à la faible qualité de ce dernier. Cet effet négatif est accentué si la mère se montre peu sensible à l'égard de son enfant. Plus l'enfant change de mode d'accueil, plus la sensibilité de sa mère est fragilisée et plus leur attachement devient insécurisé (NICHD, 2001).
Depuis une dizaine d'années, des recherches se sont développées sur les liens entre l'enfant et les professionnels du mode d'accueil, qui constituent souvent une figure d'attachement et donc une base de sécurité pour le jeune enfant (Howes, 2000). La qualité de cet attachement est considérée comme un indice important de la qualité du mode d'accueil (Elicker & Fortner-Wood, 1995). Coplan & Prakash (2003) distinguent trois types de relation entre ces deux partenaires. Certains enfants développent une relation positive et affective avec l'adulte de leur mode d'accueil, et trouvent ainsi une nouvelle base de sécurité pour explorer leur environnement. D'autres enfants, à l'inverse, ont avec cet adulte une relation conflictuelle, avec des conséquences néfastes pour leurs apprentissages et leurs interactions paritaires. Le dernier type de relation se caractérise par une indépendance vis-à-vis de l'adulte du mode d'accueil et un faible investissement dans les relations paritaires. On retrouve ainsi dans les relations avec l'adulte du mode d'accueil les mêmes patterns d'attachement que dans la relation mère-enfant (Elicker & al., 1999 ; Pianta & al., 1999).
Ces deux relations d'attachement possèdent les mêmes caractéristiques sécurisantes (Howes,1999). Seul le contact proximal diffère ; dès 9 mois, l'enfant semble réserver ses contacts physiques à sa mère plutôt qu'à l'adulte du mode d'accueil (Howes, 1999 ; Pierrehumbert, 2003). Du côté des adultes, les éléments privilégiés dans les interactions diffèrent aussi : les mères accordent davantage d'importance aux aspects affectifs alors que les professionnelles mettent plus en avant leur accessibilité face à l'enfant (Pierrehumbert, Ramstein, Karmanolia, Miljkovitch & Halfon, 2002), ce qui expliquerait, selon plusieurs travaux, que la relation d'attachement avec les professionnels soit moins sécurisée qu'avec la mère (Ahnert & Lamb, 2000, 2003). La relation d'attachement ne se construit pas au niveau de la dyade, mais avec le groupe d'enfants. Elle reflète les caractéristiques et la dynamique du groupe, alors que les relations avec le parent varient selon les caractéristiques de la dyade. Ainsi ces relations d'attachement seraient différentes du point de vue de leur ontogenèse et de leur fonctionnement. La qualité de la relation d'attachement d'un enfant à l'adulte du mode d'accueil est donc fonction de caractéristiques de l'adulte, de l'enfant et du mode d'accueil.

Le niveau de formation de l'adulte et son expérience professionnelle sont corrélés positivement avec la fréquence des soins positifs de l'adulte, qui favorise un attachement sécurisé (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990 ; NICHD, 1996 ; Howes, 1997). Plus l'adulte se montre sensible à l'égard d'un enfant, plus leur attachement est sécurisé (Goosens &Van Ijzendoorn, 1990 ; Howes & Smith, 1995).

3.3. La stabilité de l'adulte du mode d'accueil

Les adultes ne sont pas interchangeables pour l'enfant et la relation affective qu'il peut avoir avec chacun d'eux (Ritchie & Howes, 2003). Les enfants différencient facilement les adultes stables, permanents et les adultes non stables, en accueillant les premiers chaleureusement, en étant plus calmes et en les recherchant en situation de détresse (Barnas & Cummings 1997). Plus les enfants changent d'adulte référent, moins ils sont sécurisés avec eux (Raikes, 1993 ; Ritchie & Howes, 2003), d'où l'importance de leur offrir des relations affectives stables et durables avec les mêmes personnes (Greenspan & Benderly, 1998). Certaines crèches privilégient une organisation qui permet la continuité des soins, afin de créer un climat de confiance (Post, Hohmann, Bourgon & Léger, 2004) et des guides rédigés pour le personnel valorisent la présence quotidienne d'une éducatrice attitrée à chaque enfant. L'enfant vit alors plus sereinement des moments difficiles comme les arrivées, les départs, les siestes et les repas. Cependant, même si l'enfant dispose d'une éducatrice attitrée, il est amené à interagir avec de nombreux adultes au sein de la crèche (Post & al. 2004).

Quelques recherches récentes ont démontré que l'enfant développe des relations spécifiques avec les différents adultes de son mode d'accueil (Ritchie & Howes, 2003) et qu'il est davantage sécurisé à l'adulte qui s'occupe le plus de lui (Barnas & Cummings, 1997). Il importe donc de limiter le nombre d'adultes intervenant directement auprès des enfants (Greenspan & Benderly, 1998 ; Raikes, 1993 ; Ritchie & Howes, 2003). En école maternelle, l'enseignante est présente quotidiennement et fait donc office d'adulte référent, ce qui permet aux jeunes écoliers d'évoluer dans un climat de confiance et de vivre plus sereinement leurs arrivées et leurs départs de l'école. De ce point de vue, crèche et école maternelle constituent en France deux modes d'accueil de qualité équivalente pour les enfants de deux ans (Macé & Florin, 2007) : les enfants sont aussi sécurisés à l'adulte de référence dans les deux lieux d'accueil (l'enseignante d'école maternelle et l'éducatrice de crèche) et autant sécurisés à leurs parents quel que soit leur lieu d'accueil. Un attachement maternel sécurisé facilite l'adaptation au lieu d'accueil, y compris scolaire, de l'enfant, qui reporte cette sécurité vers son éducatrice ou son enseignante en l'utilisant comme une base de sécurité (Pianta, Nimetz & Bernett, 1997 ; De Mulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000). Mais d'autres travaux considèrent qu'il y a plutôt indépendance entre ces deux relations (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990 ; Howes, & Hamilton, 1992, Elicker & *al*., 1999).

En cas d'attachement insécurisé aux parents, ils sont aussi nombreux en crèche et en école à développer une relation sécurisée au professionnel, qui vient en quelque sorte compenser, au moins partiellement, une relation insécurisée en famille. Comme la fréquentation intensive d'un mode d'accueil de faible qualité peut entraîner une diminution de la sécurité de l'attachement maternel (Lamb & Sternberg,1992 ; NICHD, 2001 ; Raugh, & *al.*, 2000), on peut ainsi démontrer a contrario la qualité des lieux d'accueil des jeunes enfants.
Un mode d'accueil de qualité élevée facilite la sécurité de l'attachement à l'adulte à travers la mise en place de soins répondants, de moments d'attention partagée et d'affects positifs adressés à l'enfant (Howes, 2000 ; Lamb, 1998). Le ratio adulte / enfants constitue un indice majeur à considérer pour déterminer la sensibilité de l'adulte du mode d'accueil à l'égard des enfants (Whitebook, Howes & Phillips, 1990). Néanmoins, il importe de considérer les marges de variations des ratios adulte / enfants considérées dans les études : s'agit-il de comparer 1 adulte pour 3 enfants à 1 adulte pour 8 enfants ou bien 1 adulte pour 8 enfants à 1 adulte pour 25 enfants ? (Florin, 2004).

3.4. Les relations entre les parents et les professionnels

Il existe un lien entre la perception qu'ont les parents de leurs rapports avec le professionnel et la qualité de l'attachement entre ce dernier et l'enfant, comme l'ont montré Elicker & *al.* (1999) en proposant aux mères et aux adultes du mode d'accueil de 41 enfants (10 à 21 mois) de remplir indépendamment une échelle de relation les concernant mutuellement. Celle-ci porte sur leur confiance, leur collaboration et leurs affinités mutuelles. En revanche, la manière dont l'adulte du mode d'accueil perçoit ses rapports avec les parents est indépendante de la qualité de l'attachement à l'enfant.

D'autres auteurs s'interrogent sur le sens des relations établies entre des caractéristiques des modes d'accueil et certaines difficultés des enfants. Il en est ainsi de la relation entre long temps d'accueil préscolaire et problèmes comportementaux observés à 5 ans, selon Langlois & Liben (2003) : ne serait-ce pas parce que leurs enfants ont déjà des problèmes comportementaux que les parents les laisseraient longtemps en garde préscolaire ?

Enfin, plusieurs études récentes soulignent la complémentarité des contextes familiaux et des modes d'accueil (NICHD, 2001 ; Anme & Segal, 2003 ; Clarke-Stewart & Allhusen, 2003), la nécessité d'équilibrer le temps à la maison et dans le lieu d'accueil (Ahnert & Lamb, 2003), et l'intérêt pour l'enfant des interactions parents-éducateurs dans le respect des différences (Baldwin, DaRose-Voceles & Swick, 2003).

4. Discussion

Ces résultats suggèrent différentes dimensions à privilégier pour favoriser la qualité de l'accueil des jeunes enfants (Florin, 2007).

- Premièrement, permettre aux adultes encadrant les jeunes enfants d'accéder à une formation spécialisée actualisée sur le développement psychologique et les besoins physiologiques des jeunes enfants.
- Favoriser les petits groupes d'enfants en individualisant le plus possible les échanges avec l'adulte.
- Limiter le nombre d'adultes s'occupant directement des mêmes enfants.
- Favoriser l'attribution d'un adulte référent par enfant, notamment pour l'aider à vivre les situations les plus difficiles de la journée comme les arrivées et les départs ou les siestes.

Un consensus se dégage dans la littérature, grâce à de nombreux travaux dans différents pays, qui trouvent des liens significatifs entre certaines caractéristiques des lieux d'accueil et des indicateurs de différents aspects du développement de l'enfant. On arrive ainsi, a posteriori, pourrait-on dire, à considérer comme éléments de qualité nécessaires à un bon développement cognitif, social et affectif des enfants l'attention qui leur est portée, l'adéquation aux besoins individuels, la stabilité du personnel, variables qui ne sont pas complètement indépendantes de la formation ou de l'expérience des professionnels ou du ratio adultes-enfants, mais qui ne peuvent s'y réduire. Ce consensus rejoint, pour le moins, les conclusions des travaux en psychologie du développement. A contrario, il semble que des relations de faible qualité aient une plus forte incidence sur le comportement des jeunes enfants (agressions et non-respect des règles) que sur les aspects de leur développement mentionnés ci-dessus. Lorsque des effets positifs de la garde non parentale sont trouvés, ils demeurent sur plusieurs années.

Il apparaît aussi qu'un mode d'accueil de qualité peut avoir des effets différents selon les enfants et leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, tempérament, antécédents) et leurs familles (groupe social ou ethnique, niveau d'éducation de la mère). Il peut avoir également des effets différents selon l'usage qu'en font les familles : une durée élevée de garde non parentale au cours de la semaine est souvent associée à des effets négatifs pour l'enfant, son développement et son bien être. Est-il besoin de rappeler que la famille est le premier lieu de socialisation de l'enfant, premier dans tous les sens du terme, comme le soulignait Wallon ?

Les enfants considérés « à risque », de par leurs caractéristiques familiales, leur tempérament, ou leur bilan biomédical, sont plus sensibles aux effets, positifs ou négatifs, des modes d'accueil, d'après plusieurs études américaines. Ceci conduit à plaider pour un développement des recherches sur cette question dans le contexte français, en utilisant une perspective différentielle.

Enfin, il serait souhaitable de ne pas considérer uniquement les indicateurs classiques du développement social, cognitif ou affectif des enfants, mais aussi leur bien-être dans leur vie quotidienne, comme quelques recherches anglo-saxonnes commencent à le faire. Il est certes difficile d'interviewer de très jeunes enfants sur le sujet ! Quelques tentatives existent, telle celle de Wiltz & Klein (2001), mais avec des enfants de 4 à 5 ans et demi, qui semblent avoir une vision plutôt positive de leur lieu d'accueil (crèche ou école) et s'expriment plus sur ce qu'ils aiment que sur ce qu'ils n'aiment pas, que leur lieu d'accueil soit de qualité élevée ou faible ! Ce qu'ils détestent, c'est être interrompus dans leur activité favorite, le jeu, et la méchanceté des pairs et des adultes. Les dessins, les conversations entre enfants, des histoires en images peuvent être utilisées pour de telles recherches, parmi diverses techniques d'observation.

La tâche est complexe et implique de considérer non seulement le lieu d'accueil de l'enfant, mais aussi son rythme de vie quotidienne et les modalités de passage de la famille à la garde non parentale au cours de la journée. Ces derniers éléments ne sont évidemment pas indépendants de la composition familiale, des conditions de travail des (ou du) parent(s) et des prestations familiales dont ils disposent pour l'éducation de leurs jeunes enfants.

La qualité de vie des jeunes enfants, leur bien être et leur droit à l'éducation dans une structure d'accueil adaptée (individualisée ou collective) progresseraient dans notre pays si on s'inspirait davantage des résultats des recherches internationales dans le domaine, en tenant compte des interactions complexes entre les caractéristiques personnelles des enfants, des variables familiales et sociales et de la qualité des modes d'accueil et d'éducation. De même les enfants ayant des besoins spécifiques devraient mieux être pris en compte dans les études souvent trop générales et peu différentielles.

Il serait utile de dégager quelques critères généraux servant de référence, notamment pour la formation des professionnels, quels que soient le type d'accueil et le pays. Je propose de considérer à la fois des éléments structurels et fonctionnels, pour la définition d'une charte de qualité de l'éducation des jeunes enfants.

Références bibliographiques

Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2000). Infant –care provider attachment in contrasting child care settings II : group care oriented after German reunification. *Infant Behavior and development*, *23*, 211-222.

Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2003). Shared care : etablishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, *74*, 4, 1044-1049.

Anme, T. & Segal, U.A. (2003). Center-based evening child care : implications for young children 's development. *Early Childhood Education Journal*, 30, 3, 137-143.

Baldwin, V.G., DaRos-Voseles, D.A. & Swick, K.J. (2003). Creating a caring community : the University of Arkansas Nursery School Experience. *Early Childhood Education Journal*, 30, 3, 157-162.

Barnas, M.V. & Cummings, E.M. (1997). Caregivers stability and toddlers' attachament-related behavior toward caregivers in day care. *Infant Behavior and Development*, *17*, 171-177.

Belsky, J. (1999). Quantity of nonmaternal care and boy's problem behavior/adjustment at 3 and 5 : Exploring the mediating role of parenting. *Psychiatry : Interpersonal and Biological Processes*, *62*, 1-21.

Biemiller, A., Avis, C. & Lindsay, A. (1979). Application of Watts's Human Interaction Scale to the study of competence-supporting aspects of day care environments. *Canadian Journal of Behavioural Science,* 11 (4), 356-360.

Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte, vol. 1 : L'attachement*. Traduction française J. Kalmanovitch (1978). Collection Le fil rouge, Paris, PUF.

Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E. & Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33 (1), 62-69.

Burchinal, M.R., Lee, M.W. & Ramey, C.T. (1989). Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantaged children. *Child Development*, 60 (1), 128-137.

Clarke-Stewart, K.A. & Allhusen, V.D. (20003). Nonparental caregiving. In M.H.Bornstein (ed), *Handbook of parenting, vol.3 : Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Connell, C.M. & Prinz, R.J. (2002). The impact of chidcare and parent-child interactions on school readiness and social kills development for low-income african american children. *Journal of School Psychology*, 40, 2, 177-193.

Coplan, R.J. & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher : characteristics of preeschoolers who elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 1, 143-158.

Creps, C.L. & Vernon-Feagans, L. (2000). Infant daycare and otitis media : multiple influence on children's later development. *Journal of Applied developmental Psychology*, 21, 4, 357-378.

Corockenberg, S.C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater : how gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development,* 74, 4, 1034-1038.

De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, Odile Jacob.

De Mulder, E.K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-Sort assesment of attachment security during the preschool years : links from home to school. *Developmental Psychology*, *36*, 2, 274-282.

De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., Van Ijzendoorn, M.H. & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functionning : a survey and observational study. Infant *Behavior and development*, 26, 300-325.

Dettling, A.C., Parker, S.W., Sebanc, A. & Gunnar, M.R. (2000). Quality of care and temperament determine changes in cortisol concentrations over the day for young children in childcare. *Psychoneuroendocrinology*, 25, 819-836.

Dodge, D.T. (1995). The importance of curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare*, 74 (6), 1171-1188.

Dunn, L. (1993). Ratio and group size in day care programs. *Child and Youth Care Forum*, 22 (3), 193-226.

Elicker, J. & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, *51*, 1, 69-78.

Elicker, J., Fortner-Wood, C. & Nope, I.C. (1999). The context of infant attachement in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*, 2, 319-336.

Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, PUF.

Florin, A. (1997) (sous la dir. de). *La scolarisation des enfants de deux ans*. Rapport terminal à la Direction des écoles (Ministère de l'éducation nationale), Université de Nantes, Labécd.

Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Collection Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat. Paris, INRP.

Florin, A. (2007). *Petite enfance et modes d'accueil : qu'en dit la recherche internationale*. Toulouse : Erès (parution prévue : 11 octobre 2007).

Florin, A. & Macé, S. (2007). Quelles relations d'attachement pour l'enfant à la crèche et à l'école maternelle ? Séminaire de la petite enfance. Observatoire de l'enfance, Mission formation de l'INRP, Le Monde de l'Education. Paris, 17 janvier.

Goossens, F.A. & Van Ijzendoorn, M.H. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers : relation to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development*, *6*1, 832-837.

Greenspan, S. & Benderly, B. L. (1998). *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*. Paris. Editions Odile Jacob.

Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based chil care as a function of teacher background and adult / child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, *43*, 405-425.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds). *Handbook of attachment : theory, research and clinical implications*. (pp. 671-687). The Guilford Press, London.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, *9*, 1944-204.

Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationship with child-care teacher : stability and concordance with parental attachments. Child Development, 63, 867-878.

Howes, C., Phillips, D. & Whitebook, M. (1992b). Les critères de qualité de l'accueil en crèche et le développement social de l'enfant. In B. Pierrehumbert. (Ed). *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays*. Collection La vie de l'enfant. (pp 175-178). Paris, ESF.

Howes ,C. & Rubenstein, J.L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care : age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly*, 14 (2), 140-151.

Howes, C. & Smith, E. (1995). Children and their child care teacher : profiles of relationships. *Social Development*, *4*, 44-61.

Lamb, M. (1998). Nonparental child care : Context, quality, correlates and consequences. In I.E. Sigel & K.A. Renniger. (Eds). *Child psychology in practice. Handbook of child psychology*. (5th ed, pp. 73-134). New York, Wiley.

Lamb, M.E. & Sternberg, K.J. (1992). Un réexamen du lien entre garde non parentale et sécurité de l'attachement mère-enfant. In B. Pierrehumbert. (Ed). *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays*. Collection La vie de l'enfant. (pp 141-149). Paris, ESF.

Langlois, J.H. & Liben, L.S. (2003). Child care research : an editorial perspective. *Child Development*, 74, 4, 969-975.

Lécuyer, R. sous la dir. de (2004). *Le développement du nourrisson.* Paris, Dunod.

Macé, S. & Florin, A. (2007). *Quelles relations d'attachement pour l'enfant à la crèche et à l'école maternelle ?* Paris : Observatoire de l'Enfance en France, Séminaire de la petite enfance (à paraître en CD-Rom).

Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child-care factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 3, 269-306.

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, *37*, 6, 847-862.

Palmerus, K. (1992). La qualité de l'accueil des jeunes enfants en Suède : le point sur la recherche. In B. Pierrehumbert. (Ed). *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays*. Collection La vie de l'enfant. (pp 181-192). Paris, ESF.

Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care to chidren's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 5, 1534-1553.

Phillips, D.A., Howes, C. & Whitebook, M. (1992). The social policy context of child care : effects on quality. *American. Journal of Community Psychology*, 20 (1), 25-51.

Pianta, R.C., Nimetz, S.L. & Bernett, E. (1997). Mother-Child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*, 263-280.

Pierrehumbert, B. (1992). *L'accueil du jeune enfant: politiques et recherches dans les différents pays.* Paris: Editions sociales de France.

Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Paris, Editions Odile Jacob.

Pierrehumbert, B., Mühlemann, I., Antonietti, J.P., Sieye, A., & Halfon, O. (1995). Etude de validation d'une version francophone du « Q-Sort » d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, *3*, 293- 315.

Pierrehumbert, B. , Ramstein, T., Karmaniola, A. & Miljkovitch, R. (2002). Quality of child care in the preschool years : a comparaison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, *26*, 5, 385-396.

Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. & Léger, S. (2004). *Prendre plaisir à découvrir. Guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*. Montréal. Québec. Gaëtan Morin Editeur.

Raikes, H. (1993). Relationship duration in infant care : time with a high ability teacher and infant teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, *8*, 309-325.

Raugh, H., Ziegenhain, U., Muller, B. & Wijnroks, L. (2000). Stabiliy and change in infant-mother attachment in the second year of life :Relations to parenting quality and varying degrees of day care experience. In P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Eds). *The organization of attachment relationships : Maturation, culture and context*. (pp. 251-276). New York : Cambridge University Press.

Ritchie, S. & Howes, C. (2003). Program pratices, caregiver stability & child caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*, 497-516.

Rochat, P. (2006). *Le monde des bébés.* Paris : Odile Jacob.

Spiecker, S.J., Nelson, D.C., Petras, A., Jolley, S.N. & Barnard, K.E. (2003). Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior and Development*, 26, 326-344.

Tonyan, H.A. & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time chidren spend in a variety of child care activities : associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18-1, 121-142.

Whitebook, M., C. Howes, & D. Phillips. 1989. Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the national child care staffing study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

Wiltz, N.W. & Klein, E.L. (2001). « What do you do in child care ? » Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood research Quarterly*, 16, 209-236.

Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

Suite des actes dans le Point sur N°7

La MGEN, les PEP, la Ligue de l'Enseignement, les Francas, les Cemea, la MAIF, la Casden et l'OVLEJ sont membres de l'Observatoire de l'enfance en France